

Lampe, Felix
Der bildende Wert des erdkundlichen Schulunterrichts



Geographische Abende
im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht
Zehntes Heft

Der bildende Wert des erdkundlichen Schulunterrichts

Von Professor Dr. Felix Lampe
Berlin

Berlin 1919
Verlegt bei Ernst Siegfried Mittler und Sohn
Kochstraße 68–71

Geographische Abende

Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht ließ in Vorträgen und Veröffentlichungen während der ersten drei Jahre seines Bestehens die kulturelle Bedeutung des technischen Schaffens behandeln und suchte ferner das Verständnis für die Aufgaben des deutschen und des Geschichtsunterrichts zu vertiefen. So entstand die Reihe der deutschen, technischen und geschichtlichen Abende. Im vierten Winter seiner Tätigkeit wendet es sich mit zehn Heften geographischer Abende den Bildungswerten zu, die durch die Geographie zum Leben zu erwecken sind. Es will durch diese Veranstaltung die noch bestehenden Unsicherheiten über die Auffassung vom Wesen der geographischen Wissenschaft beseitigen und Klarheit über das Bildungsgut verbreiten helfen, das der erdkundliche Schulunterricht der Jugend zu vermitteln hat.

Zur Ausgabe gelangen die folgenden Hefte:

Die Einheit der geographischen Wissenschaft. Von Prof. Dr. A. Hettner (Heidelberg). – Die Lehre vom Formenschatz der Erdoberfläche als Grundlage für die geographische Wissenschaft. Von Geh. Reg. Rat Prof. Dr. A. Philippson (Bonn). – Luftkreis und Weltmeer im Lehrbereich der Geographie. Von Prof. Dr. W. Meinardus (Münster). – Pflanzen und Tiere im Lehrgebäude der Geographie. Von Prof. Dr. Gradmann (Erlangen). – Die Stellung der Geographie des Menschen in der erdkundlichen Wissenschaft. Von Prof. Dr. O. Schlüter (Halle a. S.). – Die Bedeutung der geographischen Karte. Von Prof. Dr. Norbert Krebs (Frankfurt a. M.). – Der Bildungswert der politischen Geographie. Von Geh. Rat Prof. Dr. Josef Partsch (Leipzig). – Der Bildungswert der Wirtschafts- und Verkehrsgeographie. Von Prof. Dr. K. Hassert (Dresden). – Geographischer Unterricht und Auslandskunde. Von Prof. Dr. Paul Wagner (Dresden). – Der bildende Wert des erdkundlichen Schulunterrichts. Von Studienrat Dr. F. Lampe (Berlin).

Geographische Abende
im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht
Zehntes Heft

Der bildende Wert des erdkundlichen Schulunterrichts

Von Professor Dr. Felix Lampe
Berlin

Berlin 1919
Verlegt bei Ernst Siegfried Mittler und Sohn
Kochstraße 68–71

Die Geographie ist nach Stoff und Behandlungsweise eine vielseitige Wissenschaft mit zahlreichen, zum Teil weit auseinander gelegenen Forschungsfeldern; aber alle Gelehrten[1]), die als Fachleute die gesonderten Bezirke anbauen, heben hervor, daß ihre Arbeit vollen Ertrag nur dann verspricht, wenn sie auf das Gesamtreich der Geographie Bezug nimmt, indem die Wechselbeziehungen zwischen dem Formenschatz der festen Erdoberfläche und zwischen der Luft- und Wasserhülle des Erdballs aufgedeckt werden, die Physio- und Biogeographie untereinander und mit der Geographie des Menschen verknüpft wird, kurz, indem an der Einheitlichkeit der Gesamtwissenschaft bei allem Reichtum ihrer verzweigten Glieder festgehalten wird: In der Zusammengehörigkeit der Sonderforschungen liegt ein Hauptwert der Geographie und des erdkundlichen Unterrichts. Schon der Student, sogar schon der Schüler darf, wenn er mit erkenntnishungrigem Geist in die Tiefe eng umrandeter Teilgebiete eindringt, nie die Weite des geographischen Horizonts aus den Augen verlieren, oder er wird der besonderen Bedeutung der Einzelaufgaben nicht gerecht werden. Nur wem das Verständnis für die wechselweise Durchdringung der Stoffgruppen und für die vereinheitlichenden Gesichtspunkte, unter denen der Geograph die Erdoberfläche überschaut, völlig aufgegangen ist, dem wird das Chaos der mannigfaltigen Erscheinungen auf ihr, unbelebter und belebter, zum Kosmos, zu einer durch Maß, Zahl und Gesetz bestimmten Ordnung. Diese Eigenart der Geographie, äußerste Vielseitigkeit zu entwickeln und zugleich die Vielheit zur Einheit zusammenzuballen, bringt sie in die Nähe der Philosophie. Kant und Herbart bestätigen das, und ein neuerer Pädagog und Philolog prägt dafür das Urteil[2]), in der Geographie sei naturwissenschaftliches und geschichtliches Denken so nahe aneinander

gerückt, daß schon um dieser Stellung willen zwischen Natur- und Geisteswissenschaften die Verwandtschaft mit der Philosophie unverkennbar sei.

Die Bewertung eines Lehrfaches für Unterrichts- und Erziehungszwecke sollte sich freilich nicht einseitig auf Betrachtungen über die Bedeutung der Wissenschaft an sich stützen. Jede Wissenschaft, auch die geographische, schaltet, soweit das möglich ist, Augenblickswünsche und Sorgen, Leidenschaften und Gefühle aus, um desto sicherer das dauernd Wertvolle und die reine Wahrheit erstreben zu könnnen. Jugenderziehung dagegen verfolgt ihr Ziel nach bestimmten Absichten und knüpft ihre Maßnahmen an jeweils vorhandene Umstände und Stimmungen. Gegenstand ist ihr die Individualität des Zöglings, Ziel seine Persönlichkeitsentfaltung zum Wohle der Gesamtheit. Die Bildungsgüter, die dem Erzieher von den Wissenschaften dargereicht werden, sind ihm nicht Selbstzwecke, sondern Mittel zum Zweck. Wer deshalb nach dem bildenden Werte des erdkundlichen Schulunterrichts fragt, hat einerseits zu beantworten, inwieweit Lehrstoff und Lehrform das Streben nach dem vorschwebenden Erziehungsideal fördert, und anderseits, welche Anknüpfungen das geographische Lehrgut frei und ungekünstelt in den Seelen der Zöglinge findet, so verschieden sie nach Alter oder Geschlecht, nach Befähigung und Erfahrungskreis auch sein mögen. Die Jugend sehnt sich nach Glück; freilich bleibt ihr verschwommen, worin Glück zu sehen sei, und verborgen, welchen Weg sie zum Glücksziel, selbst wenn sie es klar erkennen sollte, einzuschlagen habe. Nicht minder herrscht unter den Erziehern Zweifel, auch wohl Zwist über Grundlage, Aufbau und Krönung des Lebens, und je zerrissener unsere Kultur sich gestaltet, um so umstrittener ist die einwandfreie Festlegung eindeutiger Erziehungsziele. Das Verständnis für die Lebensgemeinschaften, in denen und für die unsere Zöglinge heranwachsen, ja die Jugendkunde selbst ist noch nicht breit und tief genug entwickelt. Darum eben ist man gern, wenn es galt, den

Bildungswert der Lehrfächer zu bestimmen, vom Wesen der Wissenschaften, Künste und Fertigkeiten ausgegangen als von den deutlicher bekannten Größen, obwohl sie in der grundlegenden Bildung zunächst nur Werkzeuge der Erziehung darstellen [3]). Auch die voraufgegangenen Hefte der geographischen Abende haben eine Fülle von Gedanken aufgedeckt, die aus der Kennzeichnung der geographischen Einzelwissenschaften heraus die Bedeutsamkeit des erdkundlichen Lehrfachs in helles Licht rücken. Gerade deshalb werden die ergänzenden Erörterungen, die im folgenden den bildenden Wert des erdkundlichen Schulunterrichts zusammenfassend prüfen möchten, ihn trotz der Unsicherheit der dazu einzuschlagenden Gedankengänge nicht vom Standpunkte der reinen Wissenschaft, sondern von dem der Erziehung und des Unterrichts aus zu beleuchten versuchen, also zunächst die Berührungen der Erziehungsideale zur geographischen Wissenschaft und Lehre, sodann die Eignung des geographischen Bildungsgutes für das Wesen der Zöglinge festzulegen sich bemühen.

1.

Der Leipziger Philosoph Spranger [4]) hat eine Reihe von Lebensformen aufgestellt, denen die Menschen kraft Anlage und Erziehung angehören. Die einen suchen, auf Wirtschaftliches gerichtet, ihr Glück im Streben nach Nutzen und Ertrag; anderen schwebt Machtfülle, sei es für sich selbst oder ihren Stand, vielleicht für ihren Herren oder ihr Volk als lockender Daseinszweck vor Augen; dritte sind sozial veranlagt, suchen die Liebe der Mitmenschen und spenden die ihre engen oder weiten Kreisen, vielleicht der Menschheit, im Gemeinschaftswirken sich auslebend. Vierte sind schönheitstrunken, künstlerisch begabt, gleichviel ob zum Genießen oder Schaffen, und finden in der Harmonie von Form und Inhalt Befriedigung. Noch andere sind wissenschaftliche Menschen, Wahrheitsucher, die im Wissen die Waffe auch wider Leidenschaften und für die Sittlichkeit sehen, und eine sechste

Gruppe besteht aus religiösen Naturen, die von der Weltüberwindung ihr Seelenheil erwarten, Gut aber oder Macht, Wissen oder Schönheit nicht hoch einschätzen. Alle hoffen in der Entfaltung ihrer besonderen Befähigungen, im Wachstum über sich hinaus und ihren besonderen Idealen entgegen das Daseinsglück zu finden; aber ihre Lebensziele liegen sich fern, und wollen sie sich selbst oder andere zu ihnen hinaufbilden, so streben die sechs Richtungen weit auseinander. Bei ihnen allen wird ein Unterricht dauerndes Interesse an den Lehrstoffen, also auch an geographischem Bildungsgut, nur in dem Maße erwecken, wie die Wahlverwandtschaft zwischen dem Wesen des Zöglings und dem des Lehrfachs es gestattet. Sicherlich bietet nicht jede Wissenschaft jeder dieser Lebensformen handliche und willkommene Mittel dar für die Erziehung zur zusagenden Lebensführung auf das vorschwebende Ziel hin. Wie es in dieser Hinsicht mit der Geographie steht, lehrt schon ein flüchtiger Überblick über die Triebkräfte [5]), denen die Erdkenntnis ihre Förderung zu danken hat.

Hoffnung auf unmittelbaren Nutzen, bei den Phönikern auf Gewinn von Sklaven, Purpurschnecken, Erzen der Fremde für ihr heimisches Gewerbe, bei den Portugiesen, Holländern und anderen Kolonialvölkern auf Handel mit Gewürzen und Seide, Edelsteinen und Gold, zu anderen Zeiten der Wunsch, am Robbenschlag zu verdienen oder am Anbau von Baumwolle, Kaffee oder Weizen, am Abbau von Kohle, Eisen oder Kupfer, führte Entdecker, Kaufleute und Ansiedler über den Erdball und ließ die Flecken unbekannten Gebietes auf den Karten zusammenschmelzen, und umgekehrt befruchtete wissenschaftliche Erkundung von Boden und Witterung, Bewässerung und Verkehrswegen den Handel und Wandel. Oder Machthaber drangen erobernd durch Meere und Länder, Alexander nach Vorderasien, Napoleon nach Ägypten, einen Stab von Gelehrten im Gefolge: gründliche Ortskenntnis sollte die Landesbeherrschung erleichtern, und die Besitzergreifung förderte ihrerseits die geographische Erkundung von

Land und Meer[6]). Es bedarf keiner Worte, daß reiner Wissensdrang gerade für die bedeutendsten Entdeckungsreisenden ebenso wie für geographische Forscher am stillen Schreibtisch eine lautere und ergiebige Quelle für hohe Arbeitsleistungen gewesen ist, die der Menschheit eine Fülle von Erkenntnis eingetragen haben. Künstlerisches Versenken in Bilder, die Land und Stadt, Meeresflächen und Bergeshöhen dem verständnisvollen Blick darbieten, hat das geographische Bildungsbedürfnis gemehrt, und die Gabe wissenschaftlicher Beobachtung hat anderseits die dichterische und malerische Auffassung von Landschaft und Siedlung vertieft. Schon Kolumbus war von der Tropenpracht Westindiens so entzückt, daß er Schillersche Gedanken über ästhetische Erziehung vorauszuahnen scheint, wenn er ausruft, in diesen paradiesischen Landen dürften nur gute Menschen wohnen, und innig durchtränkt geologisches und geographisches Erkennen Goethes Dichteranschauen. Erkenntniswollust und Schönheitsentzücken machen Faust dem Erdgeist dankbar:

„Gabst mir die herrliche Natur zum Königreich,
Kraft, sie zu fühlen, zu genießen!"

Finden alle diese Lebensformen in Beschäftigung mit der Geographie eine zusagende Nahrung und bereichern, indem sie sich voll ausleben, ihrerseits die Kenntnisse oder das Verständnis von der Erde, so sind minder wesensverwandt geographische Wissenschaft und soziale, vor allem religiöse Lebensrichtung. Ihre Ideale stehen der sinnlichen Welt irdischer Erscheinungen fremder gegenüber, finden ihren Nährboden mehr im Gemüt als in sinnlichen Wahrnehmungen und darauf beruhendem begrifflichen Denken. Freilich, wer an Göttliches im Menschen glaubt und die Gottheit in der umgebenden Welt sich offenbaren fühlt, dem wird die Betrachtung der Erdoberfläche mit ihrer Naturausstattung und ihren Völkern in religiöse Weihe ausklingen, die ihn beglückt. Soziales Mitgefühl mit einer noch im Dämmerlicht verharrenden, kulturarmen Menschheit hat manchen Arzt,

weit häufiger noch, verbunden mit religiösem Eifer, manchen Glaubensboten hinausgetrieben und ließ sie durch treue Versenkung in die Lebenswelten ferner Eingeborener und durch fleißige Naturbeobachtung den Wissensbestand der Geographie mehren und in solcher Vertiefung eine Kraftquelle für ihr entsagungsvolles Lebenswerk finden. Auch die Entdeckungsfahrten der Portugiesen und Spanier sind durch Bekehrungseifer gefördert, und Kolumbus legte mystischen Wert auf seinen Namen Christoph, Christusträger. Wen freilich Religion, über den irdischen Raum hinausstrebend, eine Ordnung ahnen läßt, die nicht von dieser Welt ist, für den gibt es kaum verbindende Brücken zwischen seines Lebens Ziel und dem Forschungsstoff der geographischen Wissenschaft. Wirklich ist sie weder vom christlichen Mittelalter gefördert noch vom gebildeten Brahmanentume oder vom Buddhismus; denn bei aller Märchenfülle Indiens, aller Phantastik in Bau- und Bildkunst, aller mathematischen Begabung hat sich der Mensch dort von ruhiger Naturbeobachtung um so weiter zurückgezogen wie Askese die irdische Welt ganz abtut, und Mystik, seelischer Sehnsucht folgend, das sinnliche Dasein mindestens umformt. Auf Zusammenhänge zwischen der Landesnatur und der wirtschaftlichen, sozialen, staatlichen, rein geistigen Kultur der Bewohner ist oft genug aufmerksam gemacht: hier zeigen sich uns Beziehungen zwischen geographischen Studien auf der einen Seite und zwischen den Lebensrichtungen und Erziehungsidealen der Menschheit auf der anderen.

Auch die wichtigste Darstellungsform geographischen Inhaltes, die Landkarte, spiegelt den engen Zusammenhang zwischen der Art erdkundlicher Interessen ihrer Zeichner und der Gesamtheit ihrer Welt- und Lebensauffassung wieder. Die Gradnetzentwürfe des Ptolemäus bekunden den wissenschaftlichen Erkenntnisdrang der Griechen, die römische Peutingertafel mit ihrem zusammengestückten Straßennetz und Stationenverzeichnis das nüchterne Verwaltungsbedürfnis des Machtstaates; in die Rad-

karte preßten mittelalterliche Mönche den Inhalt ihrer Theologie, und die italienischen Portulane des 14. Jahrhunderts leisteten mit ihren Kompaßkarten den Anforderungen Genüge, die der handeltreibende Kauffahrer an ein nutzbares Abbild von den mittelmeerischen Küsten stellte. Menschliches Leben, wie verschieden es immer geformt sei, saugt eben aus dem Nährboden der mütterlichen Erde seine Kraft; deshalb ist die Wissenschaft, die mit Aufbau und Formen des Erdbodens, mit der räumlichen Verteilung und ursächlichen Wechselwirkung der beisammen befindlichen Erscheinungen auf der Erdoberfläche sich beschäftigt, keiner der Lebensformen entbehrlich oder uninteressant, bietet sich aber einer jeden in anderer Ausprägung dar, als uralte und doch ewig wieder umgeformte, neue Wissenschaft, die immer andere Inhalte betont, immer anders die Gesichtswinkel einstellt, unter denen die Betrachtung der Stoffmassen erfolgt. Solange nacheinander und nebeneinander verschiedene Lebensformen unter den Menschen bestehen, wird sich mit den Ansprüchen an Glück die Pädagogik in Zielen und Ausgangspunkten wandeln, und wird die Geographie in ihrer Mannigfaltigkeit sich den Bedürfnissen an ein einheitlich geschlossenes Bild von der irdischen Heimat des Menschengeschlechtes anpassen, nicht ein Zeichen von der Unsicherheit dieser Wissenschaft nach Inhalt und Forschungsweise, sondern von ihrer festen Verankerung in das Gewebe seelischen Lebens. Unser Zeitalter sieht eine Hauptaufgabe alles Daseins in der Ausnutzung und Überwindung der Außenwelt; es strebt danach, in der Technik noch Zweckmäßigeres zu leisten als die schaffende Natur, indem absichtsvoll mit Kräften und Stoffen hier gearbeitet, dort gespart wird, während mit beiden die Natur ein verschwenderisches Spiel treibt. Die Technik der Ausbeute, Erzeugung, Verteilung der Naturgaben bestimmt die Entwicklung von Landwirtschaft, Gewerbe und Handel, wirkt ein auf das Leben der Staaten mit ihren Bedürfnissen an militärischer Macht, ihrer Raumbeanspruchung und ihrem Kolonialbesitz, beeinflußt die soziale

Betätigung, die ohne Zusammenhang mit Wirtschaftsleben und Staatsordnung undenkbar ist. Geographisches Verständnis fördert die Vertiefung in all dies, hilft bei allen Wissenschaften, so oft die Gedanken eingestellt sind auf die Abhängigkeit der Menschheit von den Tatsachen, die der Erdboden dem Dasein bietet, und auf die Aufgabe, diese Naturgegebenheiten durch Nutzung zu beherrschen. Größe, Lageverhältnisse und Landesinhalte an Bodenschätzen, an Ernten, an begabtem oder lässigem Volk zieht der Geschichtsforscher heran, um staatlichen und kulturellen Auf- oder Abstieg zu erklären; Landes- und Volkseigenart erkennt der Philolog in sprachlichen, der Archäolog in künstlerischen Entwicklungen. Demgemäß mag erdkundlicher Unterricht ein anderes Antlitz zeigen, wenn er seinen bildenden Wert im Gymnasium betätigen soll, wo das Erziehungsziel Bildung zur Humanität und der Erziehungsweg stark kontemplativ ist, oder an Realanstalten mit ihrer Einführung in moderne Kulturen, ihrem Eindringen in die beobachtenden und experimentierenden Naturwissenschaften, ihren Ausblicken auf künftige technische Betätigung der Schüler, und wieder ein anderes, wenn er an Fortbildungs- und Fachschulen erteilt wird, wo die Aneignung unmittelbar zu verwertender, nützlicher Kenntnisse im Vordergrunde steht.

Erdkundlicher Schulunterricht muß gelegentlich den abgesteckten Bezirk der von der geographischen Wissenschaft zu behandelnden Inhalte überschreiten, wenn er Volks- und Völkerkundliches, mancherlei aus Volkswirtschafts-, Gesellschafts- und Staatslehre, nicht minder aus den Naturwissenschaften, der Astronomie und Geologie mitbetrachten wird, weil im Lehrplan an der in Frage stehenden Stelle kein eigenes Lehrfach diese Kenntnisse den Schülern übermittelt, vor allem immer dann, wenn er von den festen Tatsachenkenntnissen geographischen Gehalts aus Geist und Gemüt der Schüler an sich weiten und vertiefen möchte. Zweifellos wird der große Vorzug der Anpassungsfähigkeit der Geographie, ihre Bereitwilligkeit zu Assoziationen und die

Mannigfaltigkeit ihrer Stoffe und Lehrweisen ihr auf der Schule deshalb zu einer noch schwereren Gefahr als in der Forschung. Wenn sie nicht ständig auf ihre andere Aufgabe bedacht ist, eine Einheit des Bildes von der Erdoberfläche zu erzielen, geht sie ihres bildenden Wertes leicht in hohem Ausmaß wieder verlustig und wird zur Anhäufung von Einzelstoff oder zum Spiel geistreichelnder Betrachtungen. Tüchtige Erzieher, doch minder gefestete Geographen, waren gelegentlich dazu geneigt, aus der Erdkunde auf der Schule eine Weltkunde zu machen, indem sie die stoffgestaltende und Kinderseelen leitende Kraft des erziehenden Lehrers selbstherrlich über die straffe Gebundenheit des wissenschaftlich geographischen Lehrgebäudes stellten und, verlockt durch den erstaunlichen Reichtum der Behandlungsmöglichkeiten, aus geographischen Inhalten eine Enzyklopädie wesensungleicher Wissensmassen machten[7]). Erscheint beispielsweise einem geistvollen erdkundlichen Unterricht die Geographie mit Recht als ein Mittel auch zur nationalen Erziehung der Schüler[8]), so sollte dieser pädagogische Sonderzweck doch das wissenschaftliche Werkzeug so wenig zerbrechen, wie dieses nicht in starrer Wissenschaftshand als Selbstzweck Kinderseelen verletzen darf. Der Grundlehrplan der Berliner Volksschulen beweist nicht minder wie die neuen sächsischen Lehrpläne[9]) für den Erdkunde-Unterricht etwa in der Untersekunda, daß man, ohne die Wissenschaft irgendwie zu vergewaltigen, an der einen Stelle des Lehrverfahrens dem Nützlichkeitsstandpunkt gerecht werden kann, der für tatsächliche Lebensbedürfnisse des Hauses oder Berufs, des Staates und der Wissenschaft, selbst der Kirche den Lehrstoff auskaufen will, an der anderen Stelle dann reine Geographie betreibt statt der angewandten und zwar einmal um des Verständnisses willen für das Bildungsgut, ein anderes Mal, um die Geisteskräfte der Schüler zu entfalten. Aber so verschieden die Erziehungsziele gesteckt werden, niemand sieht ein Ideal darin, das Leben sich in ein Nebeneinander von Einzelvorgängen oder Nacheinander von Freud und Leid auflösen zu lassen, die sich

summieren, ohne je eine einheitliche Summe zu ergeben; vielmehr strebt der Mensch jeder Lebensform hinaus über den Zustand, bloßer Spielball zwischen seelischen Erregungen und Außenwirkungen zu sein, ersehnt, bewußt oder nicht, sich Eigenwert, Persönlichkeit. Um dem Zögling zu solcher Geschlossenheit harmonischer Bildung Wege zu weisen, flüchtete wohl manch Erzieher die ihm anvertraute Jugend hinaus aus dem vielgestaltigen Weltgewirr zu Bildungsgütern, die das scharf Gegenständliche zurück-, geläuterte Ideale dafür hervortreten lassen. Aber bei aller Verschiedenheit der Lebensauffassungen zielt die schon gekennzeichnete Erziehungsrichtung unserer Zeit doch darauf ab, den heranreifenden Menschen für die irdische Welt zu bilden, in deren engem Raum sich hart die Sachen stoßen, zum Ausgleich von Anpassungsfähigkeit und von Energie der Selbstbehauptung, zu klarer Stellungnahme im Kampf zwischen Innen- und Außenwelt, Ideal und Wirklichkeit. Die Betrachtung der Mannigfaltigkeit und Wandlungsfähigkeit der Geographie führt zur Einsicht, daß die Auffassung dieser Wissenschaft jeweils mit der subjektiven Weltauffassung der Menschen zusammenhängt und daß sie mitten in die Relativitäten hineingestellt ist, die das Seelenleben kennzeichnen; aber die Betonung der Einheitlichkeit der Geographie lehrt dann wieder in den großen und dauernden Kräften, die die Erdoberfläche geschaffen haben und ihre Zustände bestimmen, ewige Grundgewalten auch für das Menschendasein mit all seinen Abhängigkeiten, Gegensätzlichkeiten, Vergesellschaftungen in Natur- und Menschenwelt zu erkennen und ermöglicht das geschlossene Gesamtbild, nach dem harmonische Erziehung ausschaut. Deshalb sollte kein Erzieher, der den bildenden Wert erdkundlichen Unterrichts zur Geltung bringen möchte, um besonderer Erziehungszwecke willen das wohlgefügte Lehrgebäude der geographischen Wissenschaft zerbrechen, nicht einzelne Gebiete mit einseitigem Eifer pflegen, sondern darauf halten, daß die Türen der Gemächer, in denen er mit seinen Zöglingen nach Maßgabe von Alter und

Schulart, Zeitgeist und örtlichen Umständen sich jeweils aufhält, weit offen stehen, damit der Blick das Ganze in seiner umfassenden Weite aber auch in seiner Begrenztheit gegen andere Lehrfächer allezeit vor sich sieht.

Wie urteilte doch Ferdinand von Richthofen?

„Stete Beobachtung der Natur und unmittelbares Eingreifen in weltbewegende praktische Aufgaben verbinden sich auf dem Boden der Geographie mit den Erfordernissen strengster Methode in Messung und Beobachtung und mit der Anregung, welche das Verständnis der anorganischen und organischen Welt und ihres Kausalzusammenhanges mit der Erdoberfläche mit sich bringt. Auf exaktem und realem Fundament baut sie sich auf, um sich in fortlaufender und einheitlicher Stufenfolge der Betrachtung zu Problemen zu erheben, welche zu den höchsten gehören, die den menschlichen Geist innerhalb der sinnlich wahrnehmbaren Welt beschäftigen. In vollendeter Gestalt würde sie sich am meisten dem Ideal nähern, den Gesamtplan der Schöpfung, soweit er dem beschränkten Auffassungsvermögen des Menschen zugänglich ist, darzustellen und die Grundlagen zu Betrachtungen über das zu geben, was jenseits der Grenzen seiner Verstandesauffassung liegt[10].“

Wenn Kerschensteiner[11]) sich einen bleibenden Einfluß auf den Schüler nur von dem Bildungsgute verspricht, das in einer Art von Verwandtschaft zu seinen Anlagen und Bedürfnissen steht, so zeigt eine Betrachtung der Beziehungen zwischen den Sprangerschen Lebensformen und der Geographie, daß die Vielseitigkeit dieser Wissenschaft ihr Anknüpfungspunkte und Berührungsflächen mehr oder minder zu allen Formen seelischen Aufbaues darbietet und daß sie, sofern die straffe naturwissenschaftliche Grundlage der Betrachtung der Erdoberfläche nach Raumverhältnissen und ursächlicher Verknüpfung des beobachtbaren und meßbaren Zuständlichen nicht verloren geht, mit der Einheitlichkeit ihres Lehrgerüsts der heranreifenden Jugend für ihre Weltauffassung willkommene Stützen gibt.

Also nach Weite ihres Geltungsbereiches für die verschiedenen Erziehungsziele und nach Tiefe der Einwirkung auf die Angehörigen der einzelnen Lebensformen ist schon nach diesem ersten Überblick der bildende Wert des erdkundlichen Schulunterrichts hoch zu veranschlagen, wenn der Lehrer ihn recht erkennt und ausmünzt. Um deutlicher einzusehen, welches die Eigenart des geographischen Bildungsgutes ist und inwiefern es sich vom Lehrstoff oder von der Behandlungsweise der Lehrstoffe in anderen Unterrichtsfächern unterscheidet, wird das Verhältnis der Geographie zu den Erziehungszielen noch einmal zu beleuchten sein, diesmal nicht von diesen her, sondern von der geographischen Wissenschaft aus.

In der Bezugnahme der Betrachtungen auf den irdischen Raum bewährt sich die Einheit der Geographie am deutlichsten, und als Raumwissenschaft unterscheidet sie sich in Forschung und Jugendunterricht auch klar von den Nachbarlehrfächern und vermag zur Bildung besondere Werte beizusteuern, erstens durch die Art der Raumbetrachtung, zweitens durch die Stellung des Betrachters zu den Raumgebilden, drittens durch die Größenverhältnisse, um die es sich bei geographischen Betrachtungen handelt.

Der geographische Raum ist nicht rein an sich Gegenstand der Behandlung wie etwa der mathematische, sondern er ist das zusammenfassende Gehäuse für die ihn erfüllenden Stoffe, die Bühne für die in ihm wirksamen Kräfte. Um ihrer räumlichen Vergesellschaftung willen sieht der Geograph in ihnen eine zusammengehörige Einheit, die Berge mit den Menschen, die an ihnen leben, den Wald mit dem Wild und dem Wetter und Wasser, oder Winde, Wellen, Strömungen des Meeres mit Weltverkehr und Hafenanlagen, organische und unorganische Natur mit der Kultur, den weiten Rücken der Erdoberfläche, auf dem sich all dies beisammenfindet, mit dem Erdball, aus dessen Innerem Kräfte auf die Kruste der Erde wirken, und mit Mond und Sonne und dem

Weltall, von dem her nicht minder Kraftwirkungen auf die Erdhülle ausstrahlen. Die geographische Raumbetrachtung schreitet aber nicht zur Abstraktion fort, nicht über den dreidimensionalen Raum ins Vierdimensionale; sie mißt Räume, meidet jedoch rein rechnerische Raumbehandlung als Selbstzweck. Vielmehr beruht sie auf so unmittelbar sinnlicher Anschauung, daß den von der Beschäftigung mit der Mathematik zur Geographie kommenden Studenten diese Sinnlichkeit geographischer Raumanschauung geradezu schwer fällt. Anderseits weicht sie wegen ihrer Wertschätzung für sicheres Maß und feste Zahl bei der Auffassung der Wirklichkeit und für einwandfreie Wirklichkeitstreue bei der Wiedergabe durch Karte und Wort, Bild und Relief unter Ausschaltung subjektiver Eindrücke auch von der künstlerischen Raumbehandlung durchaus ab und sieht streng zu meidende Fehlerquellen in mancherlei an Raumauffassung und Raumbehandlung, worin Dichtung und bildende Kunst gerade Reichtum und Reiz erblicken. Raumabstand, eine geographisch überaus wichtige Größe, ist mit dem Auge allein überhaupt nicht erfaßbar, durch Abtasten oder Abschreiten, vielleicht mit Unterstützung durch Schallwirkungen nur annäherungsweise und ungenau. Ohne wissenschaftliche Methoden und Instrumente kommt geographische Raumfeststellung nicht zum Ziel. Über Raumgröße und Raumlage wird das auf Sinneseindrücken beruhende Urteil durch Beleuchtungsbesonderheiten und Wechsel in der Luftperspektive irre geführt, durch Ermüdungserscheinungen oder andere Innenzustände getäuscht. Für malerisches Können ist es jedoch geradezu ein Prüfstein, persönliche Stellung zum Raum so zu gewinnen, daß die raumerfüllenden Dinge zu bestimmter Wirkung gelangen, gegenständlich hart-Räumliches verschwimmen zu lassen, durch Beleuchtung, Perspektive und Luftperspektive Tiefe ins Bild zu bringen, subjektive Stimmung zu erzeugen, und vor allem für die Baukunst ist es eine wesentliche Aufgabe, gerade das Gefühlsmäßige an der Raumwirkung zu erwecken und zu beherrschen, indem sie Räume zu weiten oder zusammenzuziehen weiß, das

Bauwerk durch fein abgewogene Eingliederung in den größeren Rahmen der Landschaft oder der baulichen Umgebung zu heben versteht, kurz die Wirkung auf den Betrachter in den Vordergrund schiebt. Wenn dagegen schon der alltägliche Sprachgebrauch den Ausdruck „sich zurechtfinden" bis ins rein Geistige hinein verallgemeinert und gerade die Richtigkeit als Aufgabe alles räumlichen Feststellens betont, so zeigt sich darin eine Abkehrung vom bloßen Sinneseindruck nach der Seite der absoluten Zahl hin, wie vorher eine Trennung geographischer Raumauffassung umgekehrt vom Mathematischen nach dem sinnlich Anschaulichen sich ergab. Zu den wichtigsten Werten bildenden Erdkunde-Unterrichts gehört es, daß die Zöglinge in anderer Weise als in mathematischen Lehrstunden den Raum sinnlich anschauen, beobachten, beurteilen lernen und in anderer als in Zeichenstunden genau abmessen und berechnen lernen. Planvoll steigern sich durch die Klassen hin Übungen im Schätzen und Vergleichen, Abschreiten und Vermessen horizontaler und vertikaler Raumentfernungen, der Flächengrößen, Lageverhältnisse, Raumrichtungen; die Schüler werden vertraut mit den Gefahren subjektiver und objektiver Irrtümer in der Raumeinschätzung und lernen sie tunlichst vermeiden, werden sich auch bewußt der Verschiebung der Dinge, die mit dem Wechsel des Standortes für den Betrachter eintritt, während geographische Darstellung ihnen von allen Seiten her gerecht zu werden hat. Sie mögen die weittragende Bedeutung von Genauigkeit wie von Oberflächlichkeit in Raumfeststellungen vielleicht durch gelegentlich gründliches Verlaufen oder ähnliche Unannehmlichkeiten an eigenem Leibe erfahren; dann gewinnt die geographische Erziehung zur Raumbeherrschung und zu steter Bewußtheit für Lageverhältnisse Bedeutsamkeit für die allgemeine Gewöhnung an Gewissenhaftigkeit, sowohl wenn der Unterricht auf tatsächlichen Nutzen im Alltagsleben wie auf die betrachtsame Lebensform des Wahrheitsuchens oder auf irgendeine andere Daseinsrichtung hin abzielt.

Auch die Darstellung der Landkarte geht, so durchaus sie rein

Gegenständliches zum Inhalt hat, über sinnliche Auffassung doch weit hinaus, nicht sowohl weil sie wie jedes andere Bild auch die Dreidimensionalität des Raumes in die Zweidimensionalität der Zeichnungsebene umwandelt, sondern weil sie zum Unterschied vom Landschaftsgemälde die Raumgrößen nachmeßbar und in einem über die ganze Kartenfläche hin sich gleichbleibenden, bestimmten Maßstab halten will und muß. Überdies ist die Ellipsoidoberfläche in die Zeichnungsebene zu projizieren, ohne daß in Flächen- und Winkeltreue die Karte allzu störend von der Wirklichkeit abweicht. Drittens führt der Wunsch, der Karte einen inhaltlichen Reichtum auch von solchen Dingen mitzuteilen, die nach dem gewählten Maßstab nicht erkennbar wären, oder über ihr Wesen etwas auszusagen, was sich grundrißmäßig überhaupt nicht ausdrücken läßt, zu einer Fülle von Sinnbildern neben sinnlichen Abbildern der Wirklichkeit, so daß Kartenlesen die verschiedensten geistigen Leistungen fordert, sinnliche Wahrnehmung, übersetzende Einbildungs- und Vorstellungskraft, abstraktes Denken. Die Landkarte kennzeichnet das Wesen der Geographie an sich: Zusammenfassung mannigfaltigsten Wissensstoffes in ein einheitliches Bild von räumlicher Art. Schließlich sei nicht vergessen, daß die Mittelstellung geographischer Raumwiedergabe zwischen mathematischer und künstlerischer gerade auch in der Karte deutlich wird mit ihrer entschieden subjektiven Auswahl dargestellten Inhaltes und der von Geschmack und Geschick des Zeichners abhängigen Körperlichkeit ihres Gesamteindrucks infolge von Farbenwahl, Einfügung der Beschriftung und anderer Mittel der technischen Bewältigung der Aufgaben und doch anderseits mit dem mathematischen Gehalt des Gradnetzes, der rechnerischen Genauigkeit alles Meß- und Zahlenwerkes. Ist doch auch die Stellung des Lesers zum Kartenblatt ohne Gegenstück zu der eines Beobachters zur Wirklichkeit; denn selbst beim Flugzeugausguck verschiebt sich das Bild der Erdoberfläche nach den randlichen Teilen des Gesichtsfeldes vom Kartenhaften zur Vogelperspektive und ändert sich der Maßstab.

Ganz allgemein unterscheidet sich der Standpunkt, den der Geograph zu seinem Forschungs- und Lehrstoff einnimmt von dem des Gelehrten in anderen Wissenschaften zu den Gegenständen seiner Untersuchung. Niemand vermag so von außen her an die Erde heranzutreten wie der Kunsthistoriker an ein Bild, der Botaniker an eine Pflanze, und viel leichter helfen Versuche dem Physiker und Chemiker, die sie beschäftigenden Naturerscheinungen auf einfache Grundbestandteile zurückzuführen und zu durchforschen, als die Wirklichkeit mit ihrem Reichtum, wie der Geograph sie als Gesamtbild zu erfassen strebt, sich in geographische Einzelbestandteile zerlegen und durch Versuche erforschen läßt. Geographie ist wie jede Naturwissenschaft auf unmittelbare Beobachtung angewiesen, stellt aber den Betrachter nicht vor und neben den Beobachtungsstoff, sondern mitten hinein in die zu beobachtende Landschaft mit ihrer Fülle von Natur und Kultur, die er durch Analyse erst zu gliedern hat, um in der Beobachtungsmasse nicht zu ersticken, stellt ihn mitten hinauf auf den rollenden Erdball, für dessen Gestalt und Bewegung nur dann Verständnis zu gewinnen ist, wenn es mit Hilfe der Einbildungskraft gelingt, die sinnlichen Wahrnehmungen so auszulegen, daß Augenschein und wahres Sein einander nicht mehr widersprechen. Da träumt denn der Mensch sich erst hinaus auf einen Standort außerhalb der Erde, vielleicht des Sonnensystems, vielleicht des Weltenraumes, um von dort mit geistigem Auge seine Erde samt den eilenden Himmelskörpern anzuschauen; aber nicht genug damit, heißt es dann um die Vorstellung ringen, wie dem Erdbewohner auf seinem irdischen Platz unter dem und jenem Breitengrad Sonnenbahn und Mondphasen, Finsternisse und Planetenrückläufigkeit zu gegebenem Zeitpunkt erscheinen werden. Offenbar tritt neben die Notwendigkeit scharfer Naturbeobachtung hier eine Inanspruchnahme der Phantasie, wie sie abgesehen von der Astronomie, die aber kein eigenes Schullehrfach ist, anderen Naturwissenschaften in diesem Sinne nicht zu eigen ist, eher schon der Geschichtswissenschaft, die auch

Geschmeidigkeit in der Wahl und im Wechsel getrennter Standpunkte, obschon in anderer Hinsicht, verlangt, dafür aber nicht so unbedingt auf unmittelbar sinnlicher Beobachtung der Tatsachen fußen kann. In der schulmäßigen Behandlung der mathematischen Geographie laufen beide Möglichkeiten der Stoffbetrachtung nebeneinander, die von Globus und Tellurium und die von der Himmelsbeobachtung ausgehende, und es ist noch nicht widerspruchslos geklärt, auf welcher Klassenstufe das ptolemäische System, auf welche das kopernikanische herrschen soll[12]. Inhaltlich und formal bildend wirkt gerade das Nebeneinander von beiden, das in der Schwierigkeit des Standpunktes für den Geographen zu seinem Lehrstoff begründet ist; denn es stellt die Schüler vor ganz besondere Aufgaben.

Auch für das geographische Bild einer Landschaft reicht bloß sinnliche Anschauung keineswegs aus, kaum einmal für das einer Stadt. Eine ganze Reihe zeitlich getrennter Beobachtungen muß die durch Tages- und Jahreszeit beeinflußte zeitliche Begrenztheit des sinnlichen Anschauungsbildes erst aufheben, bis eine verschmolzene geographische Vorstellung von Stadt und Land entsteht[13]. Vielleicht gilt es, über ein Jahrhunderte und Jahrtausende währendes Werden hinwegzusehen, um das eigentliche Wesen eines Erdstrichs zu begreifen. Und so wenig wie ein bestimmter Zeitstandpunkt reicht ein einziger Raumstandort aus, um den erforderlichen Überblick zu gestatten und zur Gesamtauffassung des geographischen Gebildes zu führen. Wie anders erscheint die Zugspitzengruppe vom Eibsee oder von Partenkirchen aus, wie anders Großberlin, wenn man von Westen oder von Norden her die Siedlungsgruppe betritt. Auch die beschreibenden Naturwissenschaften haben die Wahrnehmungen von Einzelindividuen zu verschmelzen, ehe Typenbilder und Begriffe von den Tieren oder Pflanzen und Gesteinen entstehen; aber die Wahl des Standorts stellt weder bei der Beobachtung des Einzelwesens, noch bei der Herausarbeitung von Familie, Art und Gattung so hohe Anforde-

rungen wie in der Geographie, wo es gilt, räumliche wie zeitliche Einzelwahrnehmungen von großer Mannigfaltigkeit sich durchdringen zu lassen, bis die Landschaft mit allen wechselnden Farben und der Veränderung ihrer Formen, mit den Grundbedingungen, aus denen heraus sie Dasein empfing und Leben spendet, wie ein handliches, von allen Seiten her wohlbetrachtbares Relief, die Stadt wie ein gut durchschaubares Modell vor dem Auge steht. Und glückt auch diese Zusammenziehung, so ist der Reichtum der Berg- und Fluß-, Stadt- und Staatsindividualitäten doch weit größer als die Verschiedenheit der Individualitäten in einer Tier- oder Pflanzenfamilie, dafür die Zusammenfassung der einzelnen Individuen und Vorkommnisse zu klar gesonderten Gruppen schwieriger bei geographischen Gegenständen als am physikalischen, chemischen oder biologischen Beobachtungsstoff. Kaum je stößt Berg und Ebene in scharfer Grenze als deutlich abgesetzte Landschaftsindividualität aneinander, und es verfließt mit schwankenden und leisen Übergängen Steppe in volle Wüste, greift jahr- und jahrzehntweis anders die Anbaufläche in die Steppe hinüber, je nach den wechselnden Verhältnissen von Luft- und Bodenfeuchtigkeit, je nach der Energie des Menschen, sich ihrer zu bedienen, und ganz allmählich löst sich, den Höhen entgegen, der Bergwald auf in die weiter sich dehnenden, schließlich allein herrschenden Matten. Deshalb läßt sich die Eigentums- und Staatengrenze, die vom Verwaltungs- und Rechtsstandpunkt aus als haarscharfe Linie erforderlich ist, so selten eindeutig und einwandfrei an Naturgegebenheiten anheften. Die straffen juristischen Begriffe, deren Rechtsstaat und Wirtschaftsleben bedürfen, und die tausendfachen feinen Übergänge der einzelnen geographischen Naturgegebenheiten, die wohl eine Aufstellung gewisser Typen erlauben, doch die strenge Klassifikation von über- und eingeordneten Gattungen und Arten erschweren, sie streiten namentlich in der Geographie des Menschen miteinander. Sämtliche Einzelanschauung und, ähnlich wie in der Geschichte, eine Einzelbewertung jedes Vor-

kommens als Individualität, daneben doch wieder eine von der individualisierenden Auffassung des Künstlers weit sich entfernende Verschmelzung der zeitlichen und räumlichen Erscheinungsformen auch eines geographischen Einzelgebildes zwecks abstrakter Erfassung seines Gesamtwesens erfordern vom Betrachter große geistige Elastizität in der Wahl der Standpunkte; aber gerade die Forderung, der Art nach getrennte Gegenstände und Kräfte als Einheit zusammenzusehen, und die Aufgabe, ihre Mannigfaltigkeit zu umfassendem Gesamtbilde zu verschmelzen, macht die geistige Tätigkeit des Geographen unendlich reizvoll und empfiehlt sie zur Verwendung bei der Jugendbildung. Solche Verkettung von nüchterner Beobachtungsschärfe, lebendiger Vorstellungsgabe, die doch nie in ein Spiel selbstgefälliger Willkürschöpfungen ausufern darf, und klarem gegenständlichen Denken wird in anderen Lehrfächern nur gelegentlich gefordert, in der Geographie stets. Das wichtigste Hilfs- und Bildungsmittel für die Lösung dieser Aufgaben ist auch hier wieder die Landkarte. Aus ihren Angaben sich ein sinnfälliges Bild von Gelände und Siedlung erzeugen zu können und umgekehrt es zu vermögen, aus dem von einseitigem Gesichtswinkel erschauten Wirklichkeitsbild eine anzufertigende kartographische Skizze sich vorzustellen, das erfordert eine Übersetzungsgewandtheit, deren formal bildender Wert dem des Hinübersetzens aus dem Cicero in die Muttersprache durchaus vergleichbar ist. Und wie fast unberechenbar wertvoll ist die Schulung des Bewußtseins dafür, daß es nie gut tut in Leben und Staat, in Wissenschaft und Kunst, die Dinge nur von einem Gesichtspunkt aus zu sehen. Mit wechselndem Standort verschiebt sich uns das Weltbild, nicht bloß in Größenverhältnissen sondern auch in der Art und Wirkung seiner Teile. Die Landkarte allein verkleinert zwar, verzichtet aber auf einen Standpunkt, bringt die Dinge unverschoben, und deshalb möchte man wohl manches Mal alles Gewirr der Außen- und Innenwelt überschauen können klar wie auf einer Landkarte. Und doch vermag nicht einmal sie rest-

los zugleich Winkel- und Flächentreue zu vereinigen und lehrt, daß weder unmittelbarer Augenschein noch abstraktes Denken oder phantasievolle Auslegung für sich allein zur Erfassung der Welt führen, sondern Harmonie aller Geisteskräfte.

Die Schwierigkeiten, die darin liegen, räumlich und sachlich den rechten Standort für die geographische Betrachtung der Dinge zu wählen und geistig sich deutlich in ihn hineinzuversetzen, wenn er in Wirklichkeit nicht erreichbar sein sollte, hängen mit der makrokosmischen Richtung geographischer Auffassungsweise zusammen, auf die jüngst Albrecht Penck aufmerksam gemacht hat[14]). Geographische Gebilde sind raumgroß. Wohl vertieft der Geograph sich auch in leicht überschaubare Einzelheiten der Gehängeabspülung, in sinnlich wahrnehmbare Vorgänge oder Zustände des Wetters; aber sie sind ihm im wesentlichen für die Angreifbarkeit und Umlagerung der Gesteine nur Schulbeispiele, deren er bedarf, um zu umfassendem Verständnis für Landschaftsformen zu gelangen, für den Zusammenhang von Witterung und Boden samt Pflanzengewand und Menschenleben, der das Wesen einer Landeseinheit ausmacht. Wohl betrachtet der Geograph das Markttreiben in einer Stadt oder ihre Baulichkeiten; doch er schreitet auch dabei zum Großen und Ganzen fort, indem er aus dem Verkehr von fern her und nach weit hin Rückschlüsse zieht auf die wirtschaftliche Besonderheit der gesamten Stadtumgebung, auf ihre Verknüpfung in den Weltverkehr. Nicht Einzelbauten an sich fesseln seine Aufmerksamkeit, sondern was er aus ihnen über das Wesen der Siedlung als einer gewerblichen oder kaufmännischen, staatlich oder kirchlich repräsentativen folgern kann. Der Drang zum räumlich Großen, zum Zusammenfassenden, der von den Kleingebilden fortstrebt, stellt an sinnliche Wahrnehmung, Vorstellungsgabe und Denkkraft abermals besondere Aufgaben. Zunächst erfordert er die Mitwirkung sämtlicher Sinne. Das Auge, des Geographen wichtigstes Werkzeug, nimmt gewiß viele Wunder der Wüste wahr, zusammengewehte Dünen nackten, blendenden Sandes, zitternd

aufsteigende Luft, merkwürdige Spiegelungen durch Strahlenbrechung; aber zum Eindruck der Wüste gehört auch die beklemmende Totenstille im lebenleeren Raum oder die seltsamen Stimmen singender Geister, von denen Marco Polo als von bösen Lockungen ins Sandmeer und in den Tod erzählt, und die auch Sven Hedins Ohr vernahm, nur als Reibungslaute windverwehter Körnchen Treibsandes erkannte. Und auch dann ist das Wesen der Wüste noch nicht sinnlich veranschaulicht; die Boden- und Lufthitze tags, die jähen Temperaturstürze nachts müssen verspürt, die Lufttrockenheit lästig empfunden, die gelegentlich stark merkbare Salzerfüllung der Luft geschmeckt sein. So hat anderwärts Anspannung motorischer Muskeln und Nerven, Geruchssinn, kurz die Gesamtheit des menschlichen Organismus bis zur Bergkrankheit hin mitzuwirken, um sinnfällige Eindrücke von der Bedeutsamkeit geographischer Tatsachen zu erzielen, und das sollte auch der Lehrer bedenken, der seine Schüler nicht in die Mitte dieser reichen Wirklichkeit selbst hineinzustellen vermag, aber um ihre Einbildungskraft durch seine Wortschilderung zu beleben darauf angewiesen ist, an den Kreis ihrer sinnlichen Erfahrungen anzuknüpfen. Ist es hier mehr die Fülle der Dinge im Raum, die auch eine Fülle sinnlicher Beobachtung verschiedenster Art erfordert, so stellen die Raumgrößen an sich Ansprüche an geschmeidige Energie von Vorstellungskraft und Denkschärfe, die erst durch Übung zu befriedigen sind. Fast möchte man behaupten, geographische Größen beginnen da, wo die sinnlich wahrnehmbaren aufhören. Schon der heimatliche Landkreis, die Provinz, erst gar der Staat ist nur auf der Karte mit dem Auge übersehbar. Absolute Bergeshöhen sind nur an Küstengebirgen, Meerestiefen gar nicht sinnlich aufzufassen. Das Fernrohr trägt den Blick weit in die Sternenwelt, doch nicht über die Ostsee hinüber oder übers deutsche Mittelgebirge. Das Kind stellt sich schon unter einem Kilometer wenig Anschauliches, und unter einem Quadratkilometer gar nichts vor. Um an einfache Sinneserfahrungen anknüpfen und das Vorstellungsvermögen

beispielsweise für Entfernungen erziehen zu können, empfiehlt sich die Übertragung von Raum- in Zeitgrößen. Die Vorstellung von 1 km Weglänge ist minder deutlich als die von $^1/_4$ Stunde Wegdauer; die Größe des Gleichers von rund 40000 km bleibt auch älteren Schülern meist ein inhaltleeres Wort, das den an Milliarden gewöhnten Sinn des Gegenwartmenschen enttäuscht, bis er sich berechnet, daß ein Fußgänger, der tagtäglich 8 Stunden mit $^1/_4$-Stundenkilometer-Geschwindigkeit jahraus jahrein bewältigt, nur Sonntags rastend, nicht einmal sonst an Feiertagen, volle 15 Jahre 8 Monate 6 Tage zur Umwanderung des Erdumfangs benötigen würde. Uns allen sind die Entfernungsweiten in der Sternenwelt so unfaßbar, daß mit Lichtjahren gemessen werden muß.

Die Größe geographischer Gebilde steht in beachtenswerter Wechselwirkung zur Gesamtheit menschlichen Seelenlebens. Riesengroß wie eine ganze Welt erscheint dem Kind ein Garten, den der heimgekehrte Greis nach langen Jahren enttäuschend klein findet; denn einst zog Gedanke und Gemüt aus dieser Scholle alle Nahrung an Erfahrungen, an Freud und Leid zu geistigem Wachstum, erfüllte jeden Winkel mit wichtigem Inhalt; später sandten Kopf und Herz ihre Nährwurzeln in weite Fernen, und die heimische Scholle verlor an Bedeutung, wie sie im Vergleich mit dem erweiterten Gesichtskreis an Raumgröße einbüßte. Ein neuer Weg dehnt sich uns allen weiter als ein oft begangener; denn die Fülle der Inhalte, denen sich die Aufmerksamkeit des Wanderers zuwendet, nimmt mit der Gewöhnung an die Wegstrecke ab. Weiterhin hat sich der Maßstab für Raumgrößen mit der Vervollkommnung unserer Verkehrsmittel durch Dampf, Elektrizität, Flugzeug und Funkspruch völlig verändert; die Räume werden zusammengezogen, und ein Austausch in der Weltwirtschaft, eine Beherrschung von riesigen Land- und Meeresmassen von einem Punkt aus ist angängig, die einst am Raumwiderstand gescheitert wäre. Kurzum, da geographischer Raum es immer mit Raumerfüllung und räumlicher Einwirkung der ihn erfüllenden Dinge

aufeinander zu tun hat, kann geographische Raumerziehung nicht bei der Schulung zu sicheren Vorstellungen von absolutem Maß und fester Zahl der Raumgrößen stehen bleiben, sondern muß auch das Bewußtsein von der Relativität des Raumes, nicht minder der Zeit erwecken. Die Lebensspanne, die dem einzelnen Sterblichen, einer menschlichen Siedelung gegönnt ist, das Altern eines Flusses von der unausgeglichenen Durchbildung seines Gefälles und Stromsystems bis zur Reife im Sinne des amerikanischen Geographen W. M. Davis, das alles verläuft in völlig verschiedenem Zeitenrhythmus. Raumansprüche eines Sammler- und Jägerstammes, der über die Steppe schweift, eines Volkes mit oberflächlicher und eines mit tiefdringender Landwirtschaft, die den Menschen an die Scholle fesselt, oder einer um ein Kohlenbecken eng gescharten Bevölkerung der Großgewerbebetriebe, sind nicht nur ungemein verschieden, sondern verwandeln mit dichter oder dünner Siedlung von Grund aus die Angewiesenheit jedes einzelnen Menschen auf den anderen, die Eingespanntheit aller in gesellschaftliche, wirtschaftliche, staatliche Ordnung, die Ellenbogenfreiheit und Selbstherrlichkeit. Friedrich Ratzel hat auf das Wechselspiel zwischen der absolut gegebenen Größe des für die Menschen nutzbaren Raumes auf der Erdoberfläche und der schwankenden Größe der Zahl der Menschen und ihrer Ansprüche an das Leben, ihre Fähigkeiten, vorhandene Naturgaben auszuwerten oder nicht, besonders aufmerksam gemacht[15]). In der Tat beruht in den Beziehungen absoluter und relativer Räume die Triebfeder zu Kulturleistungen und Kriegen, zu Auf- und Niedergang der Völker. Wir kleinräumigen, kurzzeitigen Menschen müssen an der Hand makrokosmischer Auffassung, wie Geographie sie pflegt, zu räumlichem Weitblick gelangen. Sind Zeit- und Raumanschauungen aus dem täglichen Erfahrungskreis bis zum Umspannen der ganzen irdischen Welt gesteigert, so geht es weiter bis zum unergründbaren Widerspruch des unendlichen Raumes, durch den Mutter Sonne unsere Erde zu unfaßbaren Fernen ent-

führt, und wie in der Raumbetrachtung mit der Astronomie, so berührt sich in der Zeitauffassung die Geographie mit der Geologie, wenn sie die hoch in die Lüfte trotzenden Dolomiten als Korallenriffe längst verschwundener Meere ansieht und in unfaßbare Vorvergangenheiten den Blick rückwärts wendet. Derlei makroskopische Umschau weckt Staunen der Andacht und Schauer des Göttlichen im Schüler: „Denn tausend Jahre sind vor Dir wie eine Nachtwache". Und diese erziehliche Nebenwirkung wissenschaftlichen Unterrichts ist nicht gering zu achten; Ehrfurcht vor der Natur und vor der naturdurchforschenden Wissenschaft ist seelisch der Jugend so dienlich wie Ehrfurcht vor erdichteter und wahrer Heldengröße. Ohne persönliches Zutun des Lehrers ergibt sich diese Wirkung ganz von selbst aus der makrokosmischen Behandlungsweise der Dinge, zu der die Geographie ihrem Wesen nach neigt, ergibt sich nicht zum mindesten daraus, daß die großräumigen und langzeitigen Gebilde, mit denen sich der Geograph beschäftigt, zu erheblichem Teil durch angehäufte Tätigkeit vergänglicher Wesen und geringster Kraftäußerungen in kleinräumigem Umfang entstehen, so daß der betrachtende Geist von der Versenkung in mikrokosmisches Walten in die makroskopischen Maßstäbe hineingeführt wird, auf doppelte Weise. Einmal der stete Tropfen, der den Stein höhlt, und die Menge verwandter Beispiele aus allen Teilgebieten der Geographie kennzeichnet am Bildungsgute selbst diesen Fortschritt vom Kleinsten zum Größesten. Sodann kommt die wegen der Weiträumigkeit geographischer Gegenstände notwendige Maßstabsverschiebung bei der Betrachtung hier zu erziehlicher Geltung. So wird auf einer Schülerwanderung der Regenriß an der Wegböschung mit seinen Gefällknickungen, wo Baumwurzeln oder Steine der Abspülung stärkeren Widerstand entgegensetzten, und mit dem Schuttkegel abgelagerten Erdreichs am Böschungsfuß die Brücke zum makroskopischen Ausblick auf die Abtragungsvorgänge der Bäche im Gebirge mit Talknicken, wo harte Gesteinsbänke den Boden bilden, und

aufgeschüttetem Vorland. Erfolgt gar die Besichtigung dieses Regenrisses an strahlendem Sonnentag, so ergibt sich neben der Raum- auch die Zeitsteigerung des Maßstabes aus geläufigen sinnlichen Erfahrungsgrößen zu den denkend zu erfassenden Riesenverhältnissen, mit denen die Geographie rechnet: Der Formenschatz einer Landschaft steht vielfach in Disharmonie zu gegenwärtig vorhandenen Witterungsverhältnissen. Ganz ebenso ist in Verteilung und Eigenart des Tier- und Pflanzenlebens, in den Zeugnissen menschlicher Kulturleistungen vieles, was uns das Bild der Erdoberfläche zeigt, nicht aus gegenwärtig waltenden Kräften zu verstehen. Genetische Auffassung wird nötig, und zwar eine, die vor ungeheuren Zeitspannen sich nicht scheuen darf. Raum- und Zeitbewußtsein durch Vergleichung von Raum- und Zeitmaßstäben zu wecken, rechte Raum- und Zeitmaßstäbe anwenden zu lehren gehört zu den wesentlichsten Bildungsaufgaben, die erdkundlicher Unterricht zu lösen hat, und an denen heranzureifen dem Angehörigen jeder Lebensform nottut, mag das Erziehungsideal auf Nutzen oder Macht, auf Wissen oder Schönheit, auf Liebe zur Mensch- oder Gottheit eingestellt sein, mag bei Lehrer oder Schüler die Neigung bestehen, das Lehrgut mehr nach der Seite des tätigen Schaffens und der Willenskräftigung auszuwerten oder nach der Seite beschaulicher Lebensbetrachtung bis über irdische Grenzen ins Transzendente hinaus. Die Vielseitigkeit des Lehrstoffs an sich, den geographische Raumbetrachtung zu bewältigen hat, die Mannigfaltigkeit der Geisteskräfte, die zu dieser Bewältigung herangezogen werden müssen, die Notwendigkeit der Zusammenfassung des Stoffes und des Zusammenwirkens der Kräfte, führt zu einer materiellen, formalen und harmonischen Bildung des Menschen[16]).

Die Einheit wird in der geographischen Wissenschaft wie im erdkundlichen Unterrichte nicht durch bloß räumliche Gesamtbetrachtung der Einzelerscheinungen hergestellt, sondern das Raumvereinte wird auf seine ursächliche Verknüpfung hin geprüft. Die

unendliche Verkettung von Ursachen und Wirkungen läßt nichts ohne zureichenden Grund vorhanden sein, und geographische Beschreibung verfolgt nicht minder wie jede Naturbeschreibung die Aufgabe, in der Mannigfaltigkeit der Gegebenheiten eine feste Ordnung zu suchen. Nach Maßgabe äußerlicher Ähnlichkeiten oder Abweichungen und Unterschiede und mit Hilfe von Vergleichungen, die ins Innere des Werdens und schlechthin des Wesens der Zustände und Vorgänge dringen, werden am geographischen Beobachtungsstoff Gruppen und Untergruppen geschieden, so wie sie sich erfahrungsgemäß ermitteln lassen. Diese Kategorienbildung führt zur Erkenntnis ursächlicher Zusammenhänge, und durch sie schreitet die geographische Beschreibung zur Ausdeutung und Erklärung fort, und diese bedarf weiterhin der genetischen Auffassung alles Bestehenden. Doch es ergeben sich in der Art ursächlichen Denkens gewisse Unterschiede zwischen der Geographie und anderen Naturwissenschaften, und gerade diese Unterschiede sind bedeutsam, wenn man den bildenden Wert des erdkundlichen Unterrichts mit dem der anderen naturwissenschaftlichen Lehrfächer vergleicht. Die Tatsachen und Kräfte, die der Geograph auf Ursache und Wirkung, Grund und Folge hin zu prüfen hat, gehören ungleich weiter auseinander gelegenen Bereichen des Naturwaltens an, als der Physiker und Chemiker, der Geolog, Botaniker oder Zoologe berücksichtigt. So muß auch schon der Schüler, der im erdkundlichen Unterricht die ursächlichen Wechselwirkungen der Erscheinungen erfassen soll, weit geschmeidiger „aus einer Science in die andere hinüberblicken", und darin sah schon Lessing ein Kennzeichen allgemeiner Bildung. Weil in der lebendigen Natur, die das Auge des Geographen überschaut, ungemein mannigfache, viel ineinander verschlungene Tatsachengruppen physikalischen, chemischen, biologischen Gehaltes miteinander in Zusammenhang zu bringen sind, ist die Zurückführung des geographischen Seins und Werdens auf handliche Begriffe, knappe Formeln, straffe Gesetze nicht so einfach wie die Ausdeutung vieler

Erscheinungen in anderen Naturwissenschaften mit geschlossenen Stoffkreisen, und weder der Forscher, geschweige gar der Schüler kann dem Bedürfnis des menschlichen Geistes nach sauberer Klassenbildung und festem begrifflichen Lehrgebäude in der Geographie so voll Genüge leisten wie etwa in der Physik, Chemie, Mineralogie. Albrecht Penck kommt in seiner Morphologie der Erdoberfläche [17]) zu stark zusammengesetzten Formulierungen schon, wenn er bloß Größe und Bestandteile von Wassergeschwindigkeit und Stromarbeit auf übersichtliche Formeln bringen will; dabei ist die Lehre vom Formenschatze der Erdkruste und von den an ihm bildenden Kräften, ähnlich auch die Erforschung der Luft- und Wasserhülle der Erde der Feststellung physischer Kausalitäten noch am zugänglichsten. Je weiter die Betrachtung in die biologische Geographie, vollends in die Geographie des Menschen hinein fortschreitet, um so deutlicher treten qualitative Abhängigkeiten neben quantitative, und das beeinträchtigt, wie schon Mach hervorgehoben hat, die naturgesetzliche Erkenntnisweise. An die Stelle einer straffen Gebundenheit in der Welt der unbelebten Natur tritt bereits im Leben der Pflanzen, noch mehr der Tiere, der kulturarmen Völker und vor allem der Kulturmenschheit unserer Gegenwart eine immer geringere Durchsichtigkeit ursächlicher Zusammenhänge, die das Dasein gesetzmäßig bestimmen, so daß das Einzelwesen immer stärker individualisiert erscheint. Diese Besonderheit einmaligen Vorkommens von Tatsachen, Kräften, Personen kennzeichnet im Gegensatz zum Typischen und Gattunghaften der Naturwissenschaften den Stoff der Geschichte. In der Tat steht die Geographie an der Grenze der Natur- und Geisteswissenschaften, sobald sie Stellung nehmen muß zur Frage der Selbständigkeit der Entschlüsse bei Handlungen, die dem Menschen scheinbar oder wirklich Wahlfreiheit in Urteil und Willen belassen. Nur ein Beispiel aus der politischen Geographie für diese Besonderheiten ursächlichen Denkens, wie es auch der Schüler im erdkundlichen Unterricht muß leisten können. Arabien, sicherlich im Vergleich zu In-

dien oder Kanada, Südafrika oder Ägypten ein an Eigenwerten für die Kulturmenschheit nicht gerade reiches Land, dabei voll nicht geringer Schwierigkeiten der Beherrschung, ist doch während des letzten Krieges klug in den Einflußbereich britischer Weltmacht gebracht worden. Erstens macht das Bedürfnis rein räumlichen Zusammenschlusses der ostafrikanischen Besitzungen mit den indischen durch einen das Indische Weltmeer umspannenden Landgürtel Arabien begehrenswürdig. Also ein echt geographischer Grund; makrokosmische Raumauffassung. Zweitens kommt ein verkehrsgeographischer Grund in Betracht: Sicherung beider Flanken der Suezkanal- und Rote-Meer-Straße, ebenso des Weges nach Mesopotamien durch den Persergolf. Hinzu kommt drittens ein völkerpsychologischer Grund, nämlich die Hoffnung, durch Schutzherrschaft über die heiligen Stätten der Kaaba und des Grabes des Propheten eine mystische Kraftquelle für die Gängelung des mohammedanischen Teiles der Inder zu gewinnen, der mehr und mehr dazu neigt, den alten Religionsgegensatz gegen die Hindu zu vergessen und mit ihnen einen modernen Nationalzusammenschluß aller Inder gegen den britischen Fremdherrn zu betreiben. Man erkennt in diesem Gewebe der Gründe die beiden Besonderheiten geographischer Kausalität: Qualitative Abhängigkeiten und das Hinüberblicken aus einem Gebiete des Denkens in ein anderes. Und welche drei Hebel wurden von den Engländern angewendet, um die drei Wirkungen zu erzielen, auf die sie es abgesehen? Erstens der alte Rassegegensatz zwischen semitischen Arabern und zwischen den Osmanen, zweitens der rein persönliche Ehrgeiz des Scherifs von Mekka, sein Reich politisch zu erweitern, sein Ansehen religiös durch Hinfall des Kalifats von Konstantinopel zu erhöhen, drittens der allgemein menschliche Hunger nach Geld. Ob in dieser Verkettung der Gründe und Folgen, Ursachen und Wirkungen gattungsrein naturwissenschaftlich oder geisteswissenschaftlich gedacht und gehandelt werde, kümmert den Briten nicht; er ergreift das flutende Leben der Wirklichkeit, und Geo-

graphie ist Wirklichkeitsbeobachtung, Wirklichkeitsbeschreibung und, soweit das ihr möglich ist, Wirklichkeitserklärung, quer hinweg über die Grenzzäune sauber getrennter „Sciencen".

In der reinen Natur herrscht Notwendigkeit, und der ursächliche Zwang im Naturwalten befriedigt den betrachtenden Menschengeist. Zwar berührt dieser Umstand die Naturwissenschaft an sich nicht; denn sie faßt die Natur lediglich von der objektiven Seite; aber schon Schopenhauer verlangt, daß der Anteil des Subjekts an der Erkenntnis der Naturerscheinungen in Rechnung zu ziehen sei. Das Gemüt fühlt sich geängstigt, sieht es nur Zufall rund um sich herrschen, jedoch beruhigt, wenn eine Erkenntnis, ja schon eine Ahnung von gesetzmäßigem Walten in der Natur dem Erklärungsbedürfnis genügt. Deshalb fragt schon das Kind eifrig „weshalb" und „warum", mag es die angegebenen Gründe auch gar nicht verstehen; schon daß es Gründe gibt, Ordnung und Regel, tröstet, und das Verstehenkönnen an sich bereichert innerlich, gleichviel um welches Verständnis nach Stoff, Art und Tiefe es sich gerade handelt. Für Spinoza war es höchster Lebensgenuß, sich in die Weltall-beherrschende Gesetzmäßigkeit zu versenken. Aber neben diese Befriedigung stellte Kant die andere über das Sittengesetz in der Brust; denn der Kausalzwang beleidigt in der Anwendung auf das Innenleben. Es ersehnt freie Werte und selbständige Wahl, möge beides so schwankend und umdeutbar sein, wie es wolle. Diese Werte können nicht wie die Naturgesetze durch ursächliches Denken völlig erfaßt werden; sie wollen gefühlsmäßig erlebt sein. Allerdings erstreckt sich das Reich ursächlich wirkender Natur über die Leiblichkeit des Menschen bis tief ins Seelische; aber das Naturleben besteht in mehr oder minder regsamer Fülle von nebeneinander liegenden, aufeinander wirkenden Grundbestandteilen, während das Geistesleben nach Ganzheit der Lebensauffassung, nach Herstellung innerlicher Zusammenhänge strebt. Der mehrfach hin- und hergewandte Gedanke von einerseits der Mannigfaltigkeit, ander-

seits der Einheitlichkeit geographischer Forschungen und des geographischen Verständnisses gewinnt in dieser Hinsicht ein neues Gesicht: Die Geographie ist Naturwissenschaft mit einem erstaunlichen Reichtum einzelner kausaler Wechselwirkungen der Gegebenheiten, und zugleich ist sie im Streben nach Gesamtauffassung doch geisteswissenschaftlich. Von der Allgemeingültigkeit naturgesetzlicher Erscheinungen an bis zur individuell abgestuften Selbständigkeit freier Persönlichkeiten hin umspannt der Geograph, um das Bild auszudeuten, das dies oder jenes Stück Erdoberfläche zur Schau trägt, sowohl die Kausalität, die in der Körperwelt herrscht, wie das seelische Erlebnis, das den Menschen zu Einwirkungen auf seine Umwelt veranlaßt. Daß hier Wälder wuchern und dort nicht, Seen und Sümpfe erzeugt sind, dort erlöschen, Flüsse den Lauf verlegen und Meeresteile neu entstehen oder vergehen, daß Berge abgetragen, Halden aufgeschüttet werden, das alles kann Wirkung von rein natürlichen Ursachen sein, kann aber auch Ergebnis menschlichen Eingreifens in die Natur sein, unbeabsichtigten wie beabsichtigten, und dies führt aus der Kausalität zur Teleologie. „Zweckmäßig, doch nicht ihrer Zwecke bewußt gestaltet die Natur", meinte einst Aristoteles. Einerseits hat sich neuere Naturwissenschaft, auch Geographie, freizumachen gesucht von teleologischen Gedankengängen und stützt sich auf ruhiges Kausaldenken; anderseits zieht Geographie mehr wie andere Naturwissenschaften menschliche Absichten mit in Rechnung, wenn sie nach Gründen für die Eigenart eines Landschaftsbildes forscht, und nicht jede Zwecksetzung läßt sich einwandfrei auf überschaubare Gründe zurückführen. Vom Abbrennen der Steppe durch armselige Eingeborene, von steinzeitlicher Kultur bis zur Erzeugung reicher Baumwolländereien durch immerwährende Berieselung mit Hilfe gewaltiger Staudämme gewahrt man Naturbeeinflussung durch den Menschen, planvolles Umgestalten der Natur durch Naturkräfte, Technik, die sich durch ihre Absichtlichkeit von dem Spiel ursächlicher Wechselwirkungen in der unberührten Natur unter-

scheidet. Darum erscheint die Kulturlandschaft beseelt; aber nicht bloß kalt-klares Denken hat geistige Werte ins physisch Zuständliche und in den Ablauf der Naturkräfte gelegt, sondern auch sprunghafte Laune oder zäher Wille, vorausschauende Phantasie, Fürsorge für das Wohl der Menschheit; kurz Persönlichkeitswerte sind erkennbar, die gewiß des Ineinandergreifens von Grund und Folge, Ursache und Wirkung nicht entraten können und wollen, aber letzten Endes auf geistig-sittlicher Unselbständigkeit oder Freiheit beruhen. Die unterrichtliche Behandlung des Kausalgewebes, das in der geographischen Beschaffenheit der Länder erkennbar wird, unterstützt durch Anklingenlassen des seelischen Reichtums menschlicher Absichten und Zwecke nicht bloß die Schulung des Betrachters im ursächlichen Denken, sondern sie bereichert seine Persönlichkeit in weitestem Umfang.

Erdkundlicher Unterricht hat nicht das Ziel, die Schüler über Willensfreiheit aufzuklären; aber wie die geographische Wissenschaft bei der Absteckung der Grenzen für die Geographie des Menschen den Erörterungen über die Gesetzmäßigkeit menschlichen Tuns oder menschlicher Naturabhängigkeit oder über die Selbständigkeit des Menschen in der Wahl bei Entschlüssen und über Willensfreiheit nicht aus dem Weg gegangen ist[15]), so führt eine vertiefende Behandlung des geographischen Lehrstoffes durch einen Lehrer von gefesteter Weltauffassung gereifte Schüler mit Hilfe sicherer Tatsachenbeispiele induktiv von selbst an Aufgaben heran, die den bildenden Wert des erdkundlichen Lehrguts für die Entfaltung des Bewußtseins für Persönlichkeit deutlich erkennen lassen. Gerade die Teile des Lehrstoffes, die es mit dem Hineinverweben des Menschen in die Natur zu tun haben, sind in dieser Beziehung bedeutsam und verlangen in Anbetracht der Erziehungsziele des Unterrichts noch mehr Beachtung, als die Wissenschaft an sich beansprucht, um die Jugend in ihren Gehalt einzuführen. Wenn der erdkundliche Schulunterricht Völker, Volkskundliches, gelegentlich Vorgeschichtliches mit behandeln muß, was die geographische

Forschung Nachbarwissenschaften überläßt, hört der Schüler wohl vom Triebhaften im Begehren vieler Stämme von unentwickelter Kultur, die in ihren Entschließungen und Handlungen sich irgendwelcher Gründe oder Zwecke keineswegs bewußt sind und sich in weitvorausschauender Phantasie und absichtverwirklichendem Willen von Kulturvölkern durchaus unterscheiden. Vielleicht ist es Frage der Namengebung, in welchem Augenblick der Menschheitsentwicklung man in einem Trieb schon Willensregung erblicken darf und wo von deutlichen Gründen und klaren Absichten die Rede sein kann. Auch das, was die Kulturmenschheit der Gegenwart unter Freiheit des Willens versteht, gleichviel ob an passive Befreiung von Hemmungen seitens der Natur und der Mitmenschen oder an aktive Selbständigkeit in der Wahl der Ziele und Mittel bei Leistungen irgendwelcher Art gedacht wird, es ist unendlich verschieden. Gegenüber der unter allen Himmelsstrichen, ja von Gestirn zu Gestirn sich gleichbleibenden Ordnung der Naturgesetze, die der Geograph in den einen Teilen seines Forschungsstoffes sich offenbaren sieht, findet er in den anderen, die sich mit dem Menschen beschäftigen, kein sicheres System; denn Willensfreiheit versetzt den Menschen nicht nur außerhalb des Zwanges ursächlicher Zusammenhänge, sondern sucht ihn auch der Zeit- und Raumschranken zu entbinden und gibt der Persönlichkeit dadurch ausgeprägte Besonderheit und zugleich doch einen Hauch von Allgemeinheit, von absolutem Wert: Das Göttliche im Menschen, und zwar in der Eigenschaft des persönlichen Gottes, der ewig, überall und an kein Gesetz gebunden, der unkörperlich und allgemein ist. Wegen dieser Befreiung wahrer Persönlichkeit von den Schranken der Zeit, des Raumes, der Ursachenbedingtheit, gehört die Aufhellung des Wesens der Persönlichkeit nicht mehr zu den Obliegenheiten der Geographie, dieser Wissenschaft der genetischen Betrachtung, der räumlichen Behandlung, der kausalen Gesichtspunkte. Hier ist die Grenze zur Metaphysik überschritten; denn trotz aller Beobachtung über Beeinflussung der Völker und Einzelmenschen

durch die Umwelt und über Vererbung ist die Persönlichkeit nur metaphysisch zu deuten, wie auch das geschichtliche Verständnis für Menschen neben und vor uns nicht aus punkt- und strichweiser Beobachtung und Zusammensetzung von Beobachtungen in uns erwächst, sondern auf metaphysische Veranlagung zurückgeführt werden muß, die Ganzheit des Nebenmenschen zu erfassen[19]). Man vergesse jedoch nicht, daß auch das andere Ende der langen Kette von Gliedern, aus denen die Stoffmasse der Geographie sich zusammenschließt, im Bezirk der Geophysik an die Grenzen des Transzendenten geknüpft ist. Was Materie ist, vermag die reine Naturwissenschaft nicht zu erklären, und Kraft ist ein metaphysischer Begriff. Der geographische Forscher wird nach beiden Seiten hin je nach seiner Eigenart die Grenzen seines Arbeitsfeldes weiter abstecken oder vorsichtiger zurückziehen, beispielsweise in der Geographie des Menschen auf die körperhaften und sinnlich wahrnehmbaren Zusammenhänge zwischen Menschheit und Erde sich beschränken oder auch rein geistiges, seelisches Leben mit in die Erörterung ziehen; aber er wird sich solcher Grenzen stets bewußt sein. Das muß, um nicht in uferlose Geistreicheleien zu verfallen, auch der Lehrer der Erdkunde tun; aber um erziehlicher Auswertung des Bildungsgutes willen soll sein Unterricht das Bewußtsein der Schüler für die ursächliche Gebundenheit der Naturvorgänge untereinander, des Menschen an die Natur und an seine Mitmenschen wecken und zugleich für die Unabhängigkeit von beiden, die in sittlicher Freiheit besteht. Die Natur ringsum und seine Mitmenschen zu verstehen, dabei seiner selbst in solchem Maße Herr zu sein, daß man ungewollt weder von Natur, noch Mitmenschen, noch von sich in Abhängigkeit gerät oder bleibt, das ist dem Schüler als Grundlage für freie Persönlichkeit zu Bewußtsein zu bringen. Die Geographie, die den Menschen in die Umwelt aus Natur und Mitmenschheit hineinstellt, der erdkundliche Unterricht, der Verständnis für das Nirwana-Ideal indischer Büßer übermitteln möchte, naht diesen Gedankengängen über Ursächlichkeit und sitt-

liche Freiheit und über die Verankerung von beidem in eine übersinnliche Welt von ganz anderer Seite als sprachlich-literarische Forschung, Geschichtswissenschaft oder die Vertiefung in die Schöpfungen bildender und redender Künste; aber sie naht ihnen, und erdkundlicher Unterricht führt sogar mitten in sie hinein. Der Schüler aber fühlt sich im Streben nach harmonischer Bildung um so nachdrücklicher gefördert, von je mehr Standorten er die großen Aufgaben der Weltauffassung nicht nur denkend betrachtet sondern, im Innersten davon gepackt, wahrhaft erlebt.

Während die Kerngebiete geographischer Forschung und erdkundlichen Unterrichts ganz naturwissenschaftlich auf Beobachtung und gegenständliches, ursächliches Denken angewiesen sind, führen die Stoffgruppen, die an der Peripherie des Arbeitsfeldes der Geographen liegen, zu den Gedankengängen und zu der Gemütsbeteiligung, die für die erzieherische Auswertung des geographischen Bildungsgutes einer geisteswissenschaftlichen Orientierung der Forschung und der Lehre nicht entbehren können. Der Wunsch, ein Gesamtbild von der Erdoberfläche zu gewinnen, legt dem Betrachter die Pflicht auf, Schritt für Schritt zu sondern, wie das unverfälschte Naturbild aussieht oder ausgesehen hat, als es noch herrschte, und was Kultur daran verändert hat. Der Schüler muß um dieser Einsicht willen zur Klarheit darüber geführt werden, was Kultur sei. Eucken nennt sie einen dem Menschen eigentümlichen Lebensstand gegenüber der bloßen Natur[20]). Man gelangt also von neuem zu den verschiedenen Lebensformen unter den Menschen, diesmal nicht im Hinblick auf die subjektive Ausgestaltung der Lebensideale und Erziehungsziele, sondern auf die Objektivierungen von Kultur, die diese verschiedenen Arten, sich das Dasein zu formen, der Naturwirklichkeit aufgenötigt haben. Anders gestaltet der auf wirtschaftliches Wohl oder auf Macht bedachte Mensch, anders der künstlerische, religiöse, soziale, wissenschaftliche seine Umwelt, um ihr Kultur zu verleihen. Nach der Wortbedeutung ist Kultur Pflege, zunächst des Bodens, der Ge-

wächse auf ihm und des Viehs, des Wassers, dessen Pflanze und Tier bedürfen, ja, wenn es anginge, des Wetters, alles nach Maßgabe der Werkzeuge und Naturkräfte, deren der Mensch sich zu bedienen gelernt hat. Die Absicht, mit ihrer Hilfe die eigene Kraftfülle zu mehren, erhebt die Menschheit über das Tier. Technik ist Machtentfaltung, Herrschaft des Geistes über den Stoff, Erfüllung des Segens, den Gott dem Menschen nach der Schöpfungsgeschichte der Bibel im ersten Kapitel des Mose verlieh: „Macht euch die Erde untertan und herrscht.“ Erdkundlicher Unterricht lehrt bei seiner Wanderung um das Erdenrund die reiche Stufenleiter der wirtschaftlichen Kulturen kennen, zeigt, wie sie nicht einfach in Fülle oder Armut der Natur, sondern auch in der Mannigfaltigkeit technischer Naturbewältigung ihren Grund haben, bald als bodenständige Gebilde, bald als Übertragungen von Raum zu Raum, Volk zu Volk unter örtlich bedingten Abwandlungen. Doch kann man bei bloß wirtschaftlicher Betrachtung der Länder nicht haltmachen. Vervollkommnung der Technik, die einseitig das materielle Dasein steigert, weil Technik eben mit der Materie ringt, steigert nicht geradlinig auch die gesamte Kultur; denn Kultur ist Pflege nicht nur der Natur, sondern auch des Pflegenden selbst, nicht bloß Herrschaft über die Erde, sondern auch des Menschen über sich. Handarbeit in Völkern und Volksschichten einfacher Kultur spiegelt das Seelenleben weit echter als die unpersönlichere, stimmungslosere Maschinenarbeit der zu vollendeterer Technik fortgeschrittenen Hochkultur, deren Entwicklung auf Massenwirkung, auf Uniformierung der äußeren Daseinsverhältnisse wie des seelischen Lebens hindrängt. Und doch verlangt hohe Geisteskultur gerade Selbständigkeit des Eigenlebens, gerade Reichtum eigener Kraftquellen und weitgehende Lösung aus dem Zwang der ursächlichen Zusammenhänge, in welche die körperliche Außenwelt gespannt ist. So gelangt der Geograph, der die Lebensweisen in den verschiedenen Ländern unserer Erde vergleichend überschaut, an den Riß, der die moderne Hochkultur durchzieht: Höhere Natur-

beherrschung ist durch höhere Naturabhängigkeit, stärkerer Lebensgenuß durch härtere Arbeitsversklavung erkauft, immer weiter reichende Indienststellung von Stoffen und Kräften durch immer engere Spezialisierung der Betriebe in Landwirtschaft, Gewerbe und Handel, Spezialisierung auch in wissenschaftlicher und künstlerischer Betätigung. Voll-Mensch dünkt der Kulturmensch sich meist nur noch nach und neben der Berufsarbeit; in ihrer Mitte ist er Maschinenrad, Werkzeug der Kultur, so daß der Kulturwert des Werkzeugs und der Arbeit geradezu ins Gegenteil umgeschlagen ist. So führt durch Schaffen oder durch Sparen die Wirtschaft zur Umgestaltung der gegenständlichen Welt, erzeugt Güter und bringt sie zum Austausch, stellt Technik und Wissenschaft in den Dienst der Naturbeherrschung, die Kunst in den des Werbewesens. Durch wirtschaftliche Einflüsse oder Abhängigkeiten verbreitern oder verlieren Staaten ihren Machtbereich nicht anders wie die Parteien in den Staaten; wirtschaftlich begründet sind die sozialen Schichtungen der Kapitalgeber und Arbeitnehmer, Mitarbeiter und Wettbewerber durch die tausendfältigen Möglichkeiten der Freiheit, teilweisen Abhängigkeit und vollen Sklaverei hindurch. Nur notdürftig bemäntelt selbst die Religion das Hartwirtschaftliche: Nicht bloß im Buche Hiob spukt die Meinung, daß dem Frommen es von Rechts wegen gut gehe auf Erden. Das Opferwesen beruht auf wirtschaftlicher Idee, auch die Zeit und Kraft sparende, aber mystische Werte vermittelnde Gebetsmühle tibetanischer Buddhisten. Kurz, schon die Betrachtung der durchschaubarsten Form der Kultur, der wirtschaftlichen, eröffnet dem Schüler weite Einblicke in menschliche Daseinsmöglichkeiten. Der Wirtschaftsgeographie kommt deswegen innerhalb des erdkundlichen Unterrichts eine hohe Bedeutung zu, ganz abgesehen von ihrer praktischen Anwendbarkeit auf die Lebensverhältnisse. Welch Unterschied in der Stellung zur Arbeit zwischen dem gemessenen, beschaulichen Orientalen Vorderasiens und dem stät schaffenden Chinesen, der nicht einmal Sonn=

tagsraft kennt, zwischen dem ungebundenen Samoaner und dem hastenden Yankee in den Riesenstädten der Oststaaten. Technik wirkt ebenso, oft mehr dazu mit, unseren Städten ihr verschiedenes Gepräge zu verleihen, als Naturlage, und das Verhältnis des Volkes zur Natur des eigenen Landes, vielleicht sogar zu der in anderen Erdstrichen, auf deren Erzeugung oder Bedarf man das Leben einstellt, bietet der Entwicklungsfähigkeit der Staaten die Grundlage. Es nutzt nichts, Schülern die großen Gegensätze des Lebens zu verhüllen, reich und arm, vorgesetzt und untergeben, Parteigegensätze und Klassenschichtungen. Sie treten außerhalb der Schule den Kindern in aller Schärfe entgegen. Aus dem Ringen des Menschen mit der Natur um wirtschaftliche Erträge das Harte ohne Härte begreifen zu lehren, ist eine der am wenigsten verletzenden, am ehesten zu reiner Sachlichkeit des Urteils befähigenden Möglichkeiten der Darstellung. Die werdende Persönlichkeit des Heranreifenden erstarkt an solchen Bildern der Kultur, ohne im Subjektivismus einer einseitigen Stellungnahme steckenzubleiben, der herausgefordert wird, wenn nicht wie bei der geographischen und völkerkundlichen Betrachtung Menschen mit der Natur um Wirtschaft und Wohlergehen kämpfen, sondern wenn bestimmte Einzelmenschen oder Völker mit anderen, gewisse Wirtschafts- oder Rechtsauffassungen mit gegenteiligen in Wettbewerb treten und Liebe oder Abscheu ins Spiel kommt. Das Ich des Schülers soll sich einer eigenen Kultur bewußt werden, indem er sich zwar auf das seinem Wesen Zusagende am Lehrstoffe einstellt, ohne jedoch in Gemütswallung gegen fremdartig Empfundenes sich auflehnen zu müssen. Achtung für abweichende Lebensform ist in der Wirtschaftsgeographie erzielbar, weil diesem Unterricht nirgends die Rückbeziehung auf die Allmutter Natur fehlt, deren Kinder alle Menschen sind. Der Begriff der Kultur kann den Schülern bei diesem Unterricht nahe gebracht werden in Kerschensteiners Sinn: „Kultur hat nur der, bei dem alles, was er denkt, spricht, tut, der ungewollte Ausdruck eines geschlossenen, inneren, nach

Einheit ringenden Systems von seelischen Funktionen ist.“ Durch diesen hohen Anspruch fällt ein mildes Licht auf manche in äußerer Wirtschaftsgebarung noch nicht weitentwickelten Völker und läßt sich gleichzeitig ein strenger Maßstab an andere von hochstehender materieller Kultur legen.

Nicht stoffanhäufende Einzelbetrachtung aller in den Ländern der Erde herrschenden Kultur- und Naturzustände, nur ein Durchdringen dieses gehaltvollen Bildungsstoffes mit großzügiger Auffassung, so daß durch weise geleitete Induktion aus dem Reichtum der Dinge sich eine Bereicherung der Betrachter dieser Dinge ergibt, vermag der Bedeutung des erdkundlichen Unterrichts als einer Erziehung zur Erkenntnis der Kultur und zum Willen nach Eigenkultur gerecht zu werden. Er steht dann in dichter Nachbarschaft mit den Lehrfächern Geschichte, Religion und Deutsch. Lessings Al Hafi, der aus der verfeinerten Kultur des Sultanspalastes zu den Büßern am Ganges entweicht, um als wahrer Bettler einzig und allein der wahre König zu sein, und Goethes Faust, der nicht in Weltflucht, sondern in Anwendung der Innenkultur auf die Außenwelt volle Befriedigung findet, sind die Gegenpole, an die der Geograph sich bei der Beobachtung des Völkertreibens erinnert fühlt. Die Grenzen der Menschheit liegen darin, daß es schwer ist, zugleich mit dem Scheitel die Sterne zu berühren und mit festen, markigen Knochen auf wohlgegründeter, dauernder Erde zu stehen. Leichter ist es schon, hart wirtschaftlich und machtpolitisch zu schalten, sich aber und anderen gegenüber eine Fülle von Rechtlichkeit, Sittlichkeit und Menschenliebe zwecks Gemütsbeschwichtigung wenigstens vorzugaukeln; das ist angelsächsischer »cant«. Unsere deutschen Schüler sollten im erdkundlichen Unterricht ein festes Tatsachenwissen von den Wirtschaftsformen, wie sie aus dem Ausgleich von Natur und Kultur in Heimat und Fremde hervorgegangen sind, erhalten, damit sie ihn zum Aufbau ihrer Innenwelt verwenden und aus der Festigung dieser inneren Welt heraus der Außenwelt dann mit klarem Urteil zu begegnen lernen.

Nicht minder als wirtschaftsgeographische Betrachtungen helfen bei dieser erzieherischen Aufgabe des erdkundlichen Unterrichts politisch geographische Belehrungen über die Kulturschöpfung des Staates. Der Unterschied zwischen ihnen und den geschichtlichen über Bürgerkunde und Staatswesen liegt wiederum in der Betonung der Beziehungen der Menschenwelt zur Natur, die ein strafferes Gewebe ursächlicher Bedingtheiten zulassen, ohne freilich auf menschliche Zwecksetzungen verzichten zu können. Zu beantworten sind die Fragen nach Größe, Gestalt, Umgrenzung und Lage des Staatsraumes, nach den ursächlichen Verknüpfungen zwischen dem Formenschatz der Erdoberfläche, dem Wasserhaushalt, den Witterungszuständen einerseits und zwischen der Beweglichkeit des auf wirtschaftlichen Grundlagen ruhenden Staatsgebäudes auf der andern Seite mitsamt den Ansprüchen der Landesbewohner auf Lebensgüter und mit ihrer Fähigkeit, die Daseinsmöglichkeiten auszunutzen, die ihnen Heimat oder die erreichbare Fremde darbietet, mitsamt auch den Widerständen, die ihrem Streben aus der Natur der Nachbarländer und Nachbarvölker erwachsen. Je einfacher die Lebensverhältnisse, um so durchschaubarer die Abhängigkeiten staatlicher Kultur von der Natur, um so geeigneter, schon Schülern den Blick für politische Ziele und Wege zu schärfen. Das miterlebte Treiben der politischen Umwelt bildet einen schon für Schüler mehr oder minder unmittelbaren Beobachtungsstoff. Karten oder Schilderungen, Bilder und Statistiken können namentlich die fernen Staatengebilde der Anschauung ziemlich nahebringen. So wird der Blick für Kräfte und Bedürfnisse, die im Staatenleben sich geltend machen, meist sicherer geschult als durch das Sicheinleben in die Geschichte verflossener Zeiten, zu denen ein für den unkritischen Schüler meist noch zu mühevolles Studium oft vieldeutiger Quellen einen schwankenden Zugang eröffnet, so daß man selbst für Reife als einzig feste Lehre aus der Geschichte der Vergangenheit hingestellt hat, daß Geschichte für die Gegenwart nichts lehrt. Nicht selten bedauert

man den Historismus, weil die Neigung, mit Hilfe von Buchgelehrsamkeit aus einer von unseren Lebensumständen oft weit verschiedenen Vorzeit sich Leitsterne für das Urteil über Staatsmaßnahmen zu bilden, die Gegenwart in lähmende Abhängigkeit von der Vergangenheit bringt. Der Brite sieht die Dinge aus unmittelbarer Erfahrungsfülle in nüchterner Natürlichkeit, Meere und Länder mit kühlem Blick für vorliegende Wirklichkeiten überschauend. Der Deutsche ersetzt die binnenländische Engräumigkeit seines unzureichenden Beobachtungsschatzes durch deduktive Staats-, Rechts- und Sozialtheorien oder durch das Studium verflossener, von niemandem mehr zu beobachtender Zeiten und verbaut sich leicht mit der Durchmischung von beiden die induktive Erfassung des Gegenwartsbildes, das ihm eine wohlbetriebene Schulung in politischer Geographie übermitteln könnte. Menschen und Güter, Bilder und Nachrichten aus der räumlich von uns getrennten Mitwelt strömen reichlich genug auch in unserer Heimat zusammen. Am eigenen Leibe empfinden wir unsere Abhängigkeit von dem, was unser Vaterland uns an Nahrung, Wohnraum, Schutz darreicht, und dem, was wir aus der nahen oder fernen Nachbarschaft benötigen: Lernstoff genug für eine politische Auslandskunde und durch Vergleich mit heimischen Zuständen für eine politische Gegenwartskunde. Die festländische Binnenlage zwischen Nachbarn, die alle aufstreben und alle leben wollen, erzeugt in Preußen, im Deutschen Reich und im alten Österreich-Ungarn und ebensogut in Frankreich Reibungen mit den angrenzenden Mächten, verlangt also ein Heer nach außen, ein straffes Beamtentum nach innen. Ungestörte Meereslage begünstigt dagegen in Großbritannien eine starke Flottenmacht, die weit weniger als das Heer die innerstaatlichen Verhältnisse beeinflußt, so daß die bürgerliche Selbstverwaltung gedeiht; aber ungleich kräftiger greift die Flotte in die Weite hinaus: Kolonialmacht, Kolonialkriege, starke Staatsschuld, der dann hoher Privatverdienst durch Kapitalanlagen in Überseebesitz und durch

überseeischen Verkehr gegenüberstehen. Das ganze Staatswesen erhält dadurch einen kaufmännischen Anstrich, und der Bürger ist fast Aktionär am Staatswesen. Die Vereinigten Staaten, nachbararm auf abgelegenem Festlande, zeigen den ganz entsprechenden Insulartypus. Hielt die Bedrohung durch eine Vielzahl von Nachbarn, die mehr oder minder auf Grenzverschiebungen bedacht waren, in Preußen-Deutschland von je die Überzeugung wach, daß eine kraftvolle Militärmacht nach außen, eine zuverlässige Polizei nach innen Grundlagen des Staatswesens seien, so hat bei Amerika die weltinselhafte Abgelegenheit und bei der Schweiz und bei den Niederlanden die Aufhebung gefährlichen Druckes infolge wechselweisen Gegendrucks der umlagernden Mächte diese Staaten zu Heimstätten der Völkerrechtswissenschaften und der Lehrgebäude über Staatenleitung und Staatenverkehr gemacht[21]). Man sieht, daß auch politische Lehren durch natürliche Tatsachen mitbedingt sind. Gerade deshalb lassen sie sich nicht beliebig auf andere Erdräume und abweichende Verhältnisse übertragen. Es gehört mindestens Verständnis für die Unterschiede der Räume und Zeiten dazu, feste Kenntnis der Gegebenheiten, um solche gleichsam buchstabengetreue Übersetzungen einer Staatslehre von einem Land in ein anderes vorzunehmen. Und doch hat die politische Lehrmeinung, unbekümmert um Zeit- und Ortsbedingtheit oder Wirklichkeitswert, die Entschlüsse der Völker und ihrer Leiter oft mehr bestimmt als die nüchterne Beobachtung der Naturtatsachen, der zu berücksichtigenden Zustände und Verhältnisse, weil der Mensch zu gern aus eigenem Kopfe der Dinge Maß entnimmt, die nur sich selber richten sollten. Die menschliche Freiheit tritt hier wieder in Gegensatz zur strengeren Gebundenheit ursächlicher Verkettungen in der Natur. Gerade deshalb wird auch politisch-geographischer Unterricht an der Frage der Willensfreiheit nicht stumm vorübergehen dürfen, sondern er wird ihr die Selbstverantwortlichkeit des am Staatswohl mitarbeitenden Menschen gegenüberstellen, auch die

Verantwortung in sozialer, nationaler, zwischenvölkischer Hinsicht. Aus abstrakten Erwägungen über das Wesen des Staates wird ein lebensvolles Verständnis für ihn und aus diesem ein zielbewußtes Mitwirken an ihm erst dadurch, daß der freie Entschluß erweckt ist, die Verkettung des einzelnen in seine räumliche Umwelt zum Heile des Staatsganzen auszunutzen, nicht aber aus irgendeinem Ideal heraus zu übersehen oder zu verketzern.

Jede erfolganstrebende Erziehung ist auf ein bestimmtes Individuum eingestellt, sieht in ihm aber nicht das Einzelwesen, sondern das Glied der Gesamtheit, und gerade dem Geographen liegt viel näher als der Sonderfall und das Original, das von Umgebungs- und Überlieferungseinflüssen relativ frei ist, der Typus, der durch Rasse und Raum, Land und Stand bedingt ist, hinsichtlich seiner Zöglinge sowohl wie hinsichtlich des Lehrgutes, das er ihnen aus der politischen Geographie vorsetzen will. Die Behandlung des Staatlichen unterscheidet sich von der im Geschichtsunterricht ferner durch das Zurücktreten der Betrachtung zeitlicher Entwicklungen. Der genetischen Auffassung freilich vermag kein Feld der Geographie zu entraten; denn alle Gegenwart ist nur als Folgewirkung der Vergangenheit zu verstehen. Aber so wenig der Geograph das Werden und Wandeln von Bergen und Meeren zum Ziel seiner Forschungen macht, genau so wenig auch das Aufblühen und Verwelken der Staatsgebilde. Die Verfolgung einer zeitlichen Entwicklung ist immer nur Mittel für das Gegenwartsverständnis, nicht Selbstzweck. In dieser Gegenwartsnähe beruht der eine Wert des politisch-geographischen Unterrichts, in der naturwissenschaftlichen Sachlichkeit der andere. Die Subjektivität des Betrachters läßt sich in der Geographie freilich so wenig restlos ausschalten wie in der Geschichte; aber in dieser ist auch Betrachtungsgegenstand der Mensch, das Volk, das ewig Wechselnde, in der Geographie aber die Beziehung des Staates zur Natur, und wenn auch die Ansprüche der Staaten an Raum und Rauminhalt verschieden

waren, sind und bleiben werden, nicht minder die Fähigkeiten der Menschen, sich mit den gegebenen Naturverhältnissen abzufinden, so ergibt die Richtung des Blicks auf die Naturangewiesenheit des Staatslebens nicht nur für urteilsunsichere Schüler eine größere Ruhe, eine Annäherung an naturwissenschaftliche Aufdeckung von Kräften und Gesetzen.

Wie Wirtschaftsgeographie nicht Warenkunde und Kursbuchkenntnis ist, so hat der Unterricht in politischer Geographie nichts zu tun mit dem Wust verfassungsrechtlicher, verwaltungstechnischer, bevölkerungstatistischer Einzeltatsachen. Viel davon hat mit Geographie überhaupt keine Berührung, anderes ist nur wirtschafts- und politisch-geographischer Rohstoff, der erst zum Lehrgut wird durch die Aufdeckung der Wechselwirkungen von Mensch und Erde, Außen- und Innenkultur, durch räumliches und ursächliches Verknüpfen und durch Nachweis vernünftiger oder widersinniger Zwecksetzungen. Ein Meister naturwissenschaftlicher Behandlung geographischer Forschungsstoffe wie F. v. Richthofen hat Siedlungs- und Verkehrsgeographie nicht anders erörtert wie geomorphologische Aufgaben[22]), und neuerdings neigt man dazu, den Staat wie einen natürlichen Organismus aufzufassen; aber weil Völker und Herrscher mit dem Staatswesen Zwecke verfolgen, vergleicht man es doch besser mit einer Maschine. Wie dieser eignen ihm Naturstoffe und Naturkräfte, doch gelenkt vom Menschengeist, und der wollende, Absichten hegende Mensch bestimmt auch die wirtschafts- und politisch-geographische Erweckung der in der Landesnatur schlummernden Kräfte. Wenn neuerdings bayerische Lehrpläne dem erdkundlichen Unterricht als Abschluß die Behandlung weltpolitischer Fragen in Form einer geographischen Staatenkunde zuweisen, und wenn einer der verdientesten Methodiker dieses Unterrichts als drei Stufen in der Entwicklung der geographischen Wissenschaft hinstellt Länderkunde, Wirtschaftsgeographie und geographische Staatenkunde[23]), so darf billigerweise doch nicht vergessen werden, daß wirtschaft-

liche und staatliche Kultur nur zwei Formungen des Menschen-lebens darstellen, allerdings die beiden, die am unmittelbarsten Beziehungen zur Natur der Erdoberfläche erkennen lassen und die bei der gegenwärtig vorwaltenden Richtung des Daseins und der Lebenswünsche auf wirtschaftliche Güter und gesellschaft-liche oder staatliche Macht die Sehnsucht nach künstlerischer, reli-giöser, wissenschaftlicher Befriedigung der Seele in den Hinter-grund treten lassen. Immerhin reicht die erziehliche Bedeutung des erdkundlichen Unterrichts und seine Beihilfe für das Ver-ständnis vom Wesen der Kultur noch weiter und tiefer als bis zum Verständnis für Wirtschaft und Staat.

Weil der Zwecke setzende, Absichten hegende Mensch Träger der Wirtschafts- wie der politischen Geographie ist, haftete von je der Gesamtbetrachtung der Geographie, so oft beide Gebiete besonders gepflegt wurden, eine Neigung zur Teleologie an. Ein anderes Feld menschlicher Kultur ist dagegen wenigstens in seiner Höchstentfaltung frei von Zwecksetzungen: die Kunst. Am zweck-gebundensten ist noch die Baukunst, und gerade sie steht als Raum-kunst der geographischen Wissenschaft näher als ihre Schwestern; aber von offenbarer Zweckmäßigkeit, mit der eine Stadt in das Gelände hineingesetzt, an einer Küstenstelle angelegt ist, ein Stadt-grundriß erwachsen oder entworfen ist, führen viele Übergänge zu der an sich zwecklosen, vielleicht freilich nicht absichtslosen Hinein-komponierung einer Kirche, eines Schlosses in ein Landschaftsbild, wenn lediglich feines Schönheitsempfinden die Erbauer leitete. Wohn-, Vorrats-, Arbeitshäuser sind zunächst reine Nutzbauten und fügen sich den örtlichen Gegebenheiten der Witterung oder Baustoffe und den Zwecken der Benutzer. Aber das Bedürfnis nach Aufmachung, nach Bekundung von Reichtum und Macht, schließlich immer zweckloser die Freude an Schönheitswirkungen macht Kirchen, Schlösser, Rat- und Kaufhäuser, selbst Bürger-behausungen immer unabhängiger vom örtlichen Baustoff und Baustil; allerlei Absicht und Willkür des Kulturmenschen schiebt

sich, je mehr Verkehrstechnik, wirtschaftlicher Reichtum, Machtorganisation ihn von der Bodenständigkeit unabhängig macht, zwischen die örtlich angemessene, von der Natur geforderte Bauweise und die wirklich ausgeführten Bauten. Heimatkunst und Fremdgut, oft genug sinnlos und unschön, gelangt bei solchen Gedankengängen ins Blickfeld des erdkundlichen Unterrichts, und wie an anderen Stellen die Frage nach Ursache und Grund erweist sich hier die nach den Zwecken als jugendbildend. Von der Betrachtung der Kirgisenjurte oder des Hottentottenkraals oder des Eskimo-Schneehauses an begleitet den Geographen die Frage nach Zweckmäßigkeit und Ortsbedingtheit von Hausformen wie von Trachten, und doch steht daneben die von greifbaren Zwecken absehende reine Kunstschöpfung des Menschen; hier ein offenbares Wohlgefallen an bodenständigen Baustoffen, Dachformen, Fensterbehandlungen, vom Buntsandstein des Straßburger Münsters zum Backstein der Danziger Marienkirche, vom niedersächsischen Stroh-, mittelrheinischen Schiefer- zum alpinen Schindeldach, vom hochgereckten Regendach feuchter Gebiete zum morgenländischen Flachdach, von der schiffskabinenhaften Kleinfenstrigkeit der Fischerhäuser hinter Nordseedeichen zu den aus eitel Fenstern bestehenden Wänden großstädtischer Warenhäuser, und dort ein Spiel mit Formen, das aus Zeitströmungen oder aus subjektiver Künstlereingebung erklärbar, geographisch nicht bedingt, auch nicht immer aus deutlichen Zwecken heraus deutbar ist, aber im Stadt- und Landschaftsbild doch nicht übersehen werden darf. Neben dem Tibbu in der Sahara mit dem Litam, der die Mundfeuchtigkeit in der Wüstentrockenheit zurückhält, und so vielen anderen klimatisch bedingten Trachten stehen die zahllosen Menschen, für die bei Annahme und Veränderung von Schmuck und Kleidung der Wechsel der Mode die Triebkraft darstellt. Je mannigfaltiger der Vergleichsstoff, desto drastischer die Vergleichsmöglichkeit; je munterer die Übung, ihn aus aller Herren Ländern herbeizutragen, desto treffgewandter wird die Urteilsfähigkeit; je verständlicher die anwendbaren Maßstäbe, um so

sicherer die Erziehung des Geschmackes. Bewußtheit für Schönheit wird jedoch keineswegs bloß an Gegenständen aus der Geographie des Menschen geweckt, aus Volks- und Völkerkunde, sondern auch an der Betrachtung des in Eisfesseln erstarrten Polarmeeres mit dem wild flackernden Glanz lautloser Nordlichter oder an den rollenden Wogen des von wundersamem Meerleuchten erglühenden Ozeans der Tropen, an mildem Mittel- und wildem Hochgebirge. Nicht grundlos meidet moderne Naturwissenschaft alle ästhetisierende Betrachtung; der Geograph jedoch darf Schönheitswirkungen der Natur nicht aus den Augen lassen, weil er eben nicht die Natur allein, sondern auch ihre Beziehungen zum Menschen betrachtet. Ganz abgesehen sei davon, daß nicht nur Bodenfruchtbarkeit und Bodenschätze, Gunst der Verkehrslage und heilkräftige Quellen, nicht nur frommer Glaube und überlieferter Aberglaube für viele Erdstriche eine wirtschaftlich wichtige Erwerbsquelle bedeuten, sondern auch die Landschaftsschönheit. In der ägyptischen Landschaft sind die Pyramiden, in der indischen das Grabmal Tadsch-Mahal, in der rheinischen der Kölner Dom so wenig zu übersehen wie der Mokattam oder die Dschamna und der Rhein, und wenn diese Bauten an Auffälligkeit ihrer Massen weniger wirken als Berge und Flüsse, so sprechen sie durch ihre Vergeistigung, durch die menschlichen Bestandteile ihres Wesens eindrucksvoller zum Menschen, sei es als Kunstwerke, sei es als Zeugen geschichtlicher Vorgänge, jedenfalls als Denkmäler der Kultur. Eine Landschaft ohne derlei Niederschläge menschlichen Wirkens aus neuerer oder älterer Zeit wirkt leerer als mit ihnen. Darin liegt viel Subjektivität des Betrachters; denn auch dann erscheint dem Betrachter die Landschaft inhaltsarm, wenn vorhandene Kulturspuren nur zu ihm nicht sprechen, weil er keine Fühlung zu ihrem Gedankengehalt besitzt. Für die Beurteilung der Schaffenskraft der Völker ist aber, was an Kunstwerken von ihnen vorhanden ist, eine niemals leichthin zu übersehende Größe, auch wenn es sich um Werke handelt, die im Landschaftsbilde nicht zur Geltung kommen.

Seltsam genug mutet die erstaunliche Treue der Buschmann-zeichnungen an bei einem sonst dürftigen Tiefstand der übrigen Kultur dieser Südafrikaner, daneben die Bizarrerie chinesischer Plastik bei der sonst nüchternen Daseinsauffassung und hohen Kultur der Chinesen. So bereichern die allgemein-bildenden Belehrungen über Kunstschaffen, die der erdkundliche Unterricht dem Schüler im Vorübergehen übermittelt, die ästhetischen Werte, für die ihnen andere Lehrfächer die Augen öffnen. Hinweise auf Naturanregungen, die den Kunstschöpfungen zugrunde liegen, auf Entstehung ähnlicher oder ganz gleicher Gedanken künstlerischer oder anderer Art an raum- und verkehrgetrennten Erdstellen, dann wieder Übertragungen von Volk zu Volk unter allerlei oft kennzeichnenden Abwandlungen liegen streng in der Bahn geographischer Betrachtungen. Gewiß entspringt die künstlerische Schöpfung dem Drange des Künstlers, sich zu äußern, und dieser Persönlichkeitsgehalt des Kunstwerks, die Stilrichtung seines Schöpfers gehen die Geographie nichts an; aber die Aufträge, die den Künstlern gestellt sind, die Anteilnahme der Öffentlichkeit an der Ausführung, die Einflüsse, die der Volksgeschmack auf das werdende Werk übt oder vom gewordenen empfing, sind auch für den Geographen beachtenswert; denn wie ein Fels Erzeugnis formender Kräfte ist, so ein Kunstwerk Niederschlag wirtschaftlicher Regsamkeit, politischer Macht, technischer und künstlerischer Kultur, räumlicher Beziehungen zu Nachbaren oder zu Bodenschätzen oder Witterungsbesonderheiten, welche die Entstehung und Erhaltung beeinflußten. Der Einzelfall entscheidet, ob und inwieweit geographisches Lehrgut sich auf Kunstschöpfungen einzulassen hat; natürlich niemals als reisebuchhafte Feststellung örtlicher Merkwürdigkeiten. Erdkundlicher Unterricht ergänzt mit seiner Weise, die Dinge zu sehen, die Betrachtungsart, die den gleichen Gegenständen im Zeichen-, Geschichts- oder deutschen Unterricht zuteil wird.

Ein nicht zu vernachlässigender Wert bildenden Erdkundeunterrichts liegt außer in der formalen Schulung des Schönheits-

empfindens noch in der Erziehung zu schöner Wiedergabe geographischer Inhalte durch das Wort und vielleicht die Zeichnung. Wundt hat gelegentlich betont, daß unser Bewußtsein von Natur rhythmisch veranlagt sei; Puls, Atem, Gehbewegung erfolgen rhythmisch, und im Bau des menschlichen Körpers entdecken wir Parallelismus und Steigerung. So befriedigt uns die Wiederkehr der Bäume an der Landstraße, der Türme auf der Mauer, und dann fesseln gerade Abweichungen von der gleichförmigen Gliederung die Aufmerksamkeit, wenn sie Höhepunkte schaffen. So läßt sich auch an reiner Natur der Sinn für den Rhythmus im Auf- und Niederwogen der Mittelgebirgshöhen, der Gipfel und Paßschartungen in Hochketten zunächst schulen und dann das Vermögen entwickeln, derlei Inhalte formenschön auszudrücken. Zunächst ist das Hineinverlegen menschlicher Maßstäbe in die Natur gegenständlich nicht berechtigt, berechtigter jedoch schon die Frage, ob der siedlungsgeographische Rhythmus mit dem morphologischen im Landschaftsbild übereinstimmt, indem an einem irgendwie hervorstechenden Punkt des Geländes auch eine Ortschaft liegt, das Straßennetz sich im Einklang findet mit den Bodenformen, überhaupt Leben und Treiben der Menschen mit dem Gesamtcharakter des geographischen Bildes zusammenstimmt. Es ist mehr als eine bloß stilistische Kunst, wenn man, um die japanische Kulturlandschaft zu schildern, von der leichteren Aufgabe ausgeht, an Japans Volk zu erinnern, vor allem an die Frauen und Kinder, die allüberall Stadt, Dorf und Land beleben. Kinder spielen an den Tempeln und mitten in Theateraufführungen, werden anhaltend gefüttert und geliebkost, lachen stets und weinen fast nie, und das emsige Klappern der Holzpantoffeln trippelnder Frauen hallt durch jede Straße. Überall stehen die Häuser offen, und man sieht die Frauen darin schalten und walten, Kinder stillen, Gäste bedienen, anmutig sich neigen, lächeln, singen und tanzen, allenthalben in Seidengewändern von harmonischen Tönen, kindlich, weich, und so rundum auch die freundlichen Gärten voll

blühender Bäume und Sträucher, Obst und Chrysanthemen, zierlich und einladend, Volk wie Land. Doch Chinas Landschaft erscheint ungastlich, eintönig, kahl; waldlose Berge und reizlose Lehmflächen, alles groß, weit, scheinbar unendlich ausgedehnt, schmutzige gelbe Gewässer zwischen reichbebauten, Fleiß bekundenden Ebenen; aber die Städte von abweisenden Mauern umgeben, die Privathäuser nach außen geschlossen und innen voll übler Ausdünstungen der chinesischen Rasse. Dies rasche Beispiel der Landschilderung mit Hilfe der Volksbeschreibung fußt darauf, daß Land und Volk im Einklang stehen. An anderen Erdstellen ist das gerade nicht der Fall. Die Schilderung geht dann vielleicht vom Gegensatz aus. Ein andermal kommt die Wortschilderung durch geologische oder botanische Ausdeutung des Formenschatzes der Aufgabe näher, sinnfällige Eindrücke zu erzielen, namentlich bei reiner Naturlandschaft, ein anderes Mal durch allerlei bildhafte Vergleiche mit Dingen aus dem alltäglichen Erfahrungskreis und wieder ein anderes Mal durch Ausmalung der Stimmungen, die dem Betrachter der Landschaft sich aufdrängen. Schöne Beispiele dafür finden sich in Frenssens Buch von Peter Moors Fahrt nach Südwest. Alexander v. Humboldt, der in so vieler Hinsicht als Vater der neuen wissenschaftlichen Geographie anzusehen ist, hat auch für künstlerisch-geographische Wortschilderung ein nicht immer befolgtes Beispiel für die Gelehrtenwelt aufgestellt[24]. Der einsichtige Lehrer der Erdkunde muß, um seinem Unterricht zu tiefreichender Wirkung zu verhelfen, in der meist viel zu leicht genommenen, oft überhaupt nicht zu Bewußtsein gekommenen Frage geographischer Wortschilderung noch bedachtsamer vorgehen als die wissenschaftliche Darstellung, nicht nur um seinen Schülern stilistische Muster zu bieten, sondern weil das Interesse am Stoff durch Mängel in der Formgebung bei Unreifen leicht geschwächt wird. Man sorge auch für eine gute Wahl von Büchern in der Schulsammlung.

In der sinnlich-anschaulichen Wiedergabe der lebensvollen

Einzelheiten ist Geographie der Kunst verwandt; in der Verschmelzung der Einzelheiten zu typischen Gesamtbildern, im Hinausstreben über die Einzeleindrücke ist sie Wissenschaft. Das Denken verinnerlicht die sinnliche Wahrnehmung der Außenwelt; die Kunst versinnlicht dagegen die innere Welt der Gedanken und Gefühle. Schon Ratzel hat hervorgehoben, daß Naturschilderung jedenfalls kein Mosaik aus Steinchen der Einzelbeobachtungen sei[25]). Es gehöre zu ihr Blick fürs Ganze, für die Zusammenhänge. Deshalb sei geographische Schilderung nicht eine rein wissenschaftliche, sondern zu gutem Teil eine künstlerische Aufgabe. In jedem Falle haben „die Naturanschauungen, aus denen diese Schilderung schöpft, mit der gewöhnlichen Naturbewunderung so wenig zu tun wie mit der trocknen Beobachtung und Zerlegung". Die Wortschilderung soll Zuständliches ausmalen, neigt aber infolge ihres zeitlichen Verlaufs dazu, Entwicklungen wiederzugeben, also etwas, was für die Raumauffassung des geographisch Zuständlichen erst in zweiter Linie wertvoll ist, während die Karte die vorhandenen Inhalte gleich räumlich festlegt. Geographische Beschreibung bietet also die Karte oder das Bild angemessener als das Wort; dies jedoch dient der entwicklungsgeschichtlichen Deutung und Begriffsbildung. Es sind fördersame Denkübungen, die nach den ästhetischen Inhalten im Bau der Landschaft fragen und die das Verständnis für die schöne Wiedergabe dieser Inhalte wecken müssen. Wie das Hineinhören in eine Bachsche Fuge mit der Vielzahl polyphon verschlungener Gedanken dem Anfänger Denkarbeit, dem Kenner unmittelbarer Gefühlsgenuß ist, so wird nachdenkliche Landschaftsbetrachtung dem Geübten ein Erlebnis; im allgemeinen wird freilich trotz aller Wander- und Naturfreude rührend hilflos in die Landschaft hineingeschaut, und die Unselbständigkeit des Durchschnittsreisenden im Bewerten von Schönheiten an Natur- und Kulturbild pflegt vorbildenden Bevormundungen, die aus mannigfachen Beweggründen auf ihn ausgeübt werden, wehrlos zu erliegen. Um der Persönlichkeitsentfaltung willen, die durch ästhetische Selb-

ständigkeit gefördert wird, sollte der erdkundliche Schulunterricht alle diese Fragen nicht übersehen. Freude an den Schönheiten der Erde läßt sich niemandem aufnötigen; doch hat der Lehrer die Schüler mit Takt unter Anknüpfung an ihre selbständig und unbeeinflußt gewonnenen Eindrücke dazu instand zu setzen, die köstlichen Werte ästhetischen Erlebens zu erfahren, damit ihrer Persönlichkeit Licht und Wärme zuströme. Schönheitsempfinden verlangt Sinnesschärfung, bedeutet schon durch innere Sammlung eine Daseinssteigerung, die gegen seelische Verödung heilsam ist, veredelt ethisch, indem es im Einzelfall kraftvollen Erlebnisses eine innere Reinigung erwirkt, bildet formal die Gefühlswelt, weil edles Genießen der höheren, vergeistigten Sinnlichkeit die niederen, grobsinnlichen Regungen zurückdrängt; es bringt Selbstvergessenheit ohne Begehren und wirkt sozial ausgleichend, weil in der Hingabe an den Zauber der Schönheit an sich Reiz liegt, nicht aber das Streben nach dem Besitz des Angeschauten Wohlgefallen und Kraftsteigerung hervorruft. Gerade das Versenken in geographische Schönheiten der tropischen oder polaren Welt, der unumgestalteten reinen Natur oder der Kulturlandschaft des gestirnten Himmels, des weiten Meeres, der formen- und farbenreichen Bergketten ist freier von allen unreinen Nebengedanken als die Betrachtung eines schönen Menschen, die in Erotik ausufern kann, oder die eines schönen Tieres, einer Pflanze, eines Werkes bildender Kunst, die leicht den Wunsch nach Besitz erregt. Sonne und Gestirne leuchten allen, der Blick vom Gipfel in die lachende Landschaft zu den Füßen freut jeden Wanderer: „Zufrieden jauchzet groß und klein: Hier bin ich Mensch, hier darf ichs sein." Wissenschaftliche oder pädagogische Vorarbeiten für ästhetische Landschaftsbetrachtung gibt es noch kaum, nicht einmal zahlreiche Muster. Der Lehrer muß aber auch deshalb gerade hier viel aus Eigenstem schöpfen, weil alles Künstlerische aus Persönlichem hervorquellen, alles Erzieherische an Persönliches sich wenden muß. Dies Subjektive bedeutet dagegen für die Wissenschaft der Geographie eine

Gefahrenquelle; deshalb ist der Lehrer der Erdkunde vor Koketterie mit persönlicher Begeisterung für Schönheiten an Land und Volk zu warnen. Und doch erinnere er sich an eigenes Schauen und Erleben auf Wanderungen und Reisen, damit sein Unterricht anschaulich wirke und den Schülern ein Erlebnis sei. Ferner achte er auf Muster geographischer[26]) oder dichterischer Land- und Volksschilderung[27]), um seine eigene Darstellungsgabe an ihnen zu pflegen.

Der Geograph vermag sich, trotzdem seine Wissenschaft sicher auf dem Boden der Naturerforschung wurzelt, der Bedeutsamkeit des menschlichen Innenlebens weder nach der ästhetischen noch nach der ethischen, weder nach der soziologischen noch nach der religiösen Seite hin zu entziehen, wenn er beobachtet, wie ungeheuer verschieden die Eindrücke der Außenwelt auf die verschiedenen Völker wirken. An einer Stelle sind die Menschen geneigt, ihr Ich völlig in die Natur zu projizieren, daß Fels und Fluß nicht minder wie Pflanze und Tier beseelt wird; an anderer nehmen und nutzen sie das Gegenständliche so nüchtern, daß die menschliche Subjektivität hinter Sachlichkeit fast bis zur Unempfänglichkeit verschwindet. Wieviel naive Kinderfreuden kennt nicht der Eingeborene, die dem Kulturmenschen völlig fern gerückt sind, und wie viele Schauer von Unerklärlichkeiten, die der Kulturmensch längst ausgeschaltet hat; daher bei jenem eine Fülle unvorherzusehender plötzlicher Einfälle, oft von ungezügelter Wildheit, ihm selbst undeutbar und entweder gar nicht weiter Gegenstand der Selbstbesinnung oder kurzhin als Befehl der Gottheit aufgefaßt, beim Kulturmenschen aber eine Fülle überkommener alter Sitten und Formen, die durch rasche Entwicklungen äußeren und inneren Lebens oft längst überholt sind, doch bewahrt werden, weil alle Kultur nicht bloß auf Finden und Erfinden, sondern auch auf Überliefern und Festhalten beruht, so daß das Leben hier ganz andere Zwiespalte zu lösen und Kämpfe zu bestehen hat als dort. In den erdkundlichen Lehrstunden hört der Schüler, mit wie scharfen Sinnen,

doch mangelhafter Deutungskraft das eine Volk, mit wie ungleich abgestumpfterem Wahrnehmungsvermögen der Sinne, aber durch Technik erweitertem Erfahrungskreis und durch Abstraktion gewandter gemachter Urteilskraft ein anderes die Reize der Außenwelt in sich aufnimmt, wie der einfache Naturmensch, zur Verallgemeinerung neigend, einzeln und in der Sippe mehr Typus als Individuum erscheint, während der Kulturmensch differenziert und selbst mit dem Zug zur Persönlichkeitsbildung hin ausgestattet ist, wie Witterungserscheinungen, Boden, Lage der Länder die Beschäftigungen der Bewohner und dadurch mittelbar mehr als unmittelbar auch ihr leibliches und geistiges Wesen beeinflussen. Der Anschauungsstoff der Völker- und der Volkskunde läßt viel in ganz einfache Verhältnisse hineinblicken, deren Großzügigkeit dem Schüler deutlicher durchschaubar ist, als es die verwickelten Zustände sind, mit denen die Geschichte der europäischen Nationen zu rechnen hat, und reiche Vergleichsmöglichkeiten zur Aufdeckung des Aufbaues unserer Kultur darbietet. Nur darf Völkerkundliches im geographischen Unterricht nicht als ethnographische Fachwissenschaft mit einer Stoffülle über Sprachen und Hausrat oder Schädelmessungen auftreten, sondern soll an der Hand weise aus dem Forschungsschatz herausgeschälter, sicherer Tatsachen den Menschen in den Naturzusammenhang hineinzeichnen und zur Bereicherung und Ergänzung der auch in anderen Lehrfächern zu pflegenden Kulturkunde kennen lehren, wie die Wertung der Lebensgüter und der Mitmenschen, wie Sorge und Furcht, Wünsche und Ideale in den verschiedenen Erdstrichen verschiedene Grundlagen und verschiedene Ziele haben, wie die Weltauffassung bei manchen geschlossener ist, bei anderen gestaltenreicher, vielleicht samt der ganzen Lebensgebarung geradezu zerrissen erscheint und wie der Mensch hier nahezu vegetativ, dort eingehüllt in Abstraktionsfülle und losgelöst von unmittelbarem Boden der Natur seine Tage spinnt. Wer so selbst im papuanischen Kannibalismus Wirtschaftsnot oder religiöse Befriedigung und in Raub- und Rauflust

tückischer Wüstenvölker bitteren Zwang durch die Umwelt erblicken lernt, der gelangt zu überparteilicher Stellungnahme jenseit von Gut und Böse und entfernt sich von der Befangenheit derer, die ihre Skizze von der Welt als das Weltbild auszugeben suchen und über den beleidigt sind, der nicht daran glaubt. Er gelangt allerdings auch zum Relativismus, der weder ästhetische, ethische, religiöse noch wirtschaftliche, gesellschaftliche, staatliche Werte von absoluter Geltung anerkennt, weil ihm in der Geographie alle Raum- und Zeitgrößen, aller Inhalt von Land und Leben durch eine Fülle von Beziehungen bestimmt erscheint, nichts als isolierte, starre Eigengröße, als Wert an und für sich. Das liegt an den mannigfaltigen Zusammenhängen zwischen den Gegenständen der Geographie selbst und an der Betrachtungsweise, die gerade der Zusammenhänge sich annimmt und makroskopisch vom einzelnen zum ganzen strebt. Vorzüge und Gefahren dieser Auffassung müssen erkannt werden, damit der Unterricht, jene nutzend, diese meidend, den jugendbildenden Wert des Lehrfachs im Hinblick auf die Erziehungsziele recht ausschöpft. Es tut zunächst der Jugend wohl, entspricht auch zumeist dem Drang ihrer Seele, mit Augen verstehender Menschenliebe sowohl die Völker betrachten zu lernen, die ihr Leben der Umwelt geschmeidig anzupassen wissen, wie die armseligen Naturmenschen, die unter dem Einbruch einer von ihnen nicht ins Land gerufenen Kultur, weil ihre Daseinsmöglichkeiten beengt werden, traurig zusammenschmelzen, oder zu sehen, wie andere kulturell hochstehende Teile der Menschheit, die in solchem Falle, wenn die Lebensumstände ihrem Wesen nicht mehr entsprechen wollen, über Zeit und Raum des pessimistisch beurteilten Diesseits hinaus einem seligeren Jenseits entgegengrübeln, physisch und seelisch noch vorhanden, wirtschaftlich und politisch aber ausgeschaltet, während noch andere es verstehen, sich Betätigungsraum zu erhalten und ständig zu erweitern, wenns nottut mit herrischer Macht: lauter nicht erdichtete, nicht aus Quellen alter Überlieferung wieder-

hergestellte, sondern beobachtbare, mit und um uns lebende Typen unter den Völkern, Vergleichsstoffe für Typen einzelner Mitmenschen neben uns. Das für nicht ganz wenige Leute süße, der heranwachsenden Jugend aber zu verdächtigende Gefühl, sich selbst wichtiger und mächtiger, klüger und besser vorzukommen, als es die Nebenmenschen sind, schwindet vor den Augen des Geographen, der die Menschheit aus dem Zusammenhang mit ihrer Umwelt zu begreifen trachtet. Ohne daß der Lehrer moralisierend unterstreicht — merkbare Erziehungsabsicht würde nur Gegenwirkungen bei den Schülern erzeugen —, wird Völkerkunde und Kulturgeographie im recht erteilten erdkundlichen Unterricht eine Geographie der Seelen. Anderseits freilich erwärmt sich Jugend — und nicht nur sie — am Glauben an ein Absolutes, das über der Relativität alles Menschendaseins erhaben ist, ersehnt giltige Maßstäbe für Irdisches und Göttliches, Werte und Unwerte und darf weder ängstigender Haltlosigkeit noch blasiertem Skeptizismus verfallen. Aber recht behandelte Geographie lehrt nicht nur die Relativität der Menschen und Dinge erkennen, sondern lehrt auch die Relativität selbst verstehen und dadurch ihre ethischen Gefahren vermeiden. Es genügt freilich nicht die Dialektik, daß eine Weltauffassung, der alles subjektiv und relativ erscheint, in diesem Subjektivismus nicht das allein Objektive und Absolute anerkennen darf, sondern ebenfalls nur etwas Relatives. Weit beruhigender wirkt auch hier wieder das Zurückgreifen der geographischen Betrachtung auf den Boden der Naturwissenschaften mit ihren festen Gegebenheiten und ruhig großen Gesetzen. Das Versenken in das ungeheuer üppige Wachstum im Tropenwald, wie es infolge Regenfülle und Wärme in keinem Jahresteil stockt, also Massen abgestorbenen Verwesungsstoffs erzeugt und dadurch Humusbildung als Nährboden neuer ungezählter Pflanzengeschlechter fördert, oder in die Jahrtausende währende Gebirgsabtragung durch Wetter und Wasser, Transport gelösten Kalkes oder der mechanisch zu Geröll, Sand, Schlamm zerriebenen Felstrümmer

durch die Flüsse in die weite See, Aufbau zierlicher Diatomeenpanzer aus dem Kalkgehalt des Weltmeers, dort dann ein stilles Niederrieseln abgestorbener Organismen zum Grunde, Tiefseeschlamm bildend, vielleicht als neuen Baustoff künftiger Bergländer unter anders strahlender Sonne und anderem Gewölk — das sind gewaltige Bilder des Naturwaltens von erhebender Kraft, doch frei von Mitleid und Mitfreude, von wertsetzender Parteinahme; im allumfassenden „Stirb" wird neues allgültiges „Werde" erkannt, und das hält Trübheit vom Gemüte fern; denn dem heraklitischen Fluß in der reinen Natur fehlt Absicht und Affekt, und der Maßstab des Nutzens oder der Schädlichkeit ist so unanwendbar auf sie, wie ihre Bewertung aus Liebe oder Haß heraus unmöglich ist. Nun aber schreitet die Betrachtung fort zur Menschenwelt, in der ein Bewußtsein dämmert oder voll erwacht für den Kampf ums Dasein und wo, je höher die Kultur ist, um so mehr Vorsorge für kommende Saat und Ernte Platz greift, Furcht vor drohendem Ungemach, Hoffnung auf kommende Verbesserung, auch um so mehr Übung, Räume und Zeiten zu überschauen, mit Nachbarn und Fernen mitzuempfinden, längst Verflossenes nach- und erst Nahendes vorzuerleben, kurz wo Denkkraft, Phantasie und Gefühl, wo Temperament und Willensregungen Innenwirkungen der Vorgänge in der Außenwelt sind, und mehr sind als Reaktionen auf Außenreize, sondern auch Erlebnisse, aus denen die Kraft des Menschen quillt, sich selbst als Objekt zu empfinden, das er beeinflussen kann, und die Kraft, die Außenwelt nach eigenem Subjektivismus einzuschätzen und ihr entgegenzutreten. Diese Innenwelt ist die Heimstatt der Zwecksetzungen und Abstempelungen von Mitmenschen, Dingen, Kräften nach dem Gesichtspunkt materiellen Schadens oder Nutzens, ethischen und ästhetischen Wertes; doch auch in ihr gibt es ein Absolutes, eben die Befähigung des Menschen zu solchen Innenerlebnissen und Subjektivismen, vor allem zum Triebe, so verschieden im einzelnen Wahrheit, Schönheit und Sittlichkeit,

Menschheit und Gottheit empfunden oder gedacht wird, doch sich vorschwebende Ideale davon zu bilden, verschwommen oder klar, oberflächlich und wechselnd oder tief erschaut und stät festgehalten, und das Verlangen, den geträumten oder durchdachten Vorbildern sich selbst anzuähneln, kurz an einem Absoluten den tröstenden Maßstab und Halt im Gewirr des Relativen zu finden. Mag dieser Trieb als Erkenntnisdrang, als Schönheitsdurst oder als sittlicher Imperativ, mag er als soziales oder religiöses Gewissen, als bloße Gewinn- oder Machtlust sich äußern, in ausgeprägter Bewußtheit seiner selbst oder erst schwach entwickelt, vielleicht gar von außen her erstickt, im Grunde genommen ist die Pflege dieses Strebens aus dem Relativen zum Absoluten die Kultur; sie erscheint in diesem Gedankengang also als Anspruch des Menschen an sich, sich zu vervollkommnen, und sie vereint dadurch Persönliches mit dem Allgemeingültigen, Bodenständiges mit Universalem, Individuelles mit Sozialem, Nationales mit Internationalem, Subjekt und Objekt. Nicht ein Geograph, sondern der Pädagoge Cauer urteilt, daß gerade der erdkundliche Schulunterricht eine gewaltige Aufgabe zu lösen habe im Kampfe gegen die selbstsüchtige Verengung des Sinnes und für weitschauendes, tiefdringendes, dem Edlen zugewandtes Denken. Die Geographie zeigt uns das deutsche Volk als eins von vielen in seiner gegenwärtigen Abhängigkeit vom eigenen Lande und von naher und ferner Nachbarschaft, zeigt aber solche Abhängigkeiten auch an anderen, lehrt die Angewiesenheiten der Völker und Länder aufeinander erkennen, doch auch die verschiedene Fähigkeit, die Kultur durch Übernahme materieller und geistiger Güter, die das eigene Wesen ohne Schädigung in sich aufzunehmen vermag, im Wettbewerb des Strebens nach absoluten Werten zu steigern. Solch erdkundlicher Unterricht ist dem deutschen Unterricht verwandt, wenn hier dem Schüler eine Ahnung von Lessings Worten über das Streben des Menschen nach Wahrheit aufgeht, während die reine Wahrheit doch nur für Gott allein ist.

Längst sind unsere Erörterungen an den Grenzen der Erkenntnistheorie angelangt, wie vorher an denen der Metaphysik, und schweiften, von Erziehungszielen ausgehend, über das Gebiet geographischer Fachforschung schon hinaus. Aber der Lehrer auch der Erdkunde muß seine Schüler sich klar werden lassen über die Frage, wie das Ich zur Außenwelt steht. Man mag grob gliedernd unterscheiden, daß die Naturwissenschaften die Wechselwirkungen der Dinge und Kräfte in der Außenwelt aufeinander behandeln, einschließlich des als Objekt von außen her betrachteten Menschen, die Geschichtswissenschaft dagegen den Wirkungen des einen Ich auf das andere nachhängt mit Hilfe des inneren Mit- und Nacherlebens. Die Geographie gehen zunächst außer der Außenwelt nur deren Beziehungen zum Ich und die des Ich zu ihr etwas an. Als Naturwissenschaft ist sie auf die Bilder angewiesen, die ihr die Sinneswahrnehmung von der Außenwelt übermittelt, und auf die Urteile, die ihr das begriffliche Denken zu fällen erlaubt. Im Bereich der Geographie des Menschen kann sie jedoch auch der Kraft inneren Miterlebens von Seele zu Seele nicht entbehren, die den Geschichtsforscher zu seinem Werke befähigt; aber in den völkerkundlichen Betrachtungen im erdkundlichen Unterricht ist diese Befähigung des Menschen, den Mitmenschen in seiner Totalität zu verstehen, insofern oft vor schwierige Aufgaben gestellt, als der Schlüssel, der uns das Wesen der mehr oder minder kulturverwandten Völker in der europäisch-amerikanischen Staatengeschichte erschließt, die Pforten zum Verständnis der Kulturfremden uns nur recht unvollkommen öffnet. Dem Schüler wird die Tatsache bewußt, auf die Spranger hingewiesen hat, daß uns manchmal ein Mensch begegnet, der aus fremder Welt entstammt und doch in seiner ganzen Art wie ein längst Gekannter, ja geradezu Verwandter uns berührt, während ein anderer neben uns steht und geht, vielleicht Jahrzehnte hindurch, doch eine Mauer scheidet unser Innenleben von dem seinen. Vor solchen Menschen, solchen Völkern

stehen wir wie vor Naturobjekten, die wir von außen her, möglichst messend und berechnend, kategorisierend und klassifizierend, naturwissenschaftlich behandeln, und diese Behandlungsweise ist tunlichst weit hinein auch in die Erörterungen über die Geographie des Kulturmenschen festzuhalten, auch wo wir zugleich seine Daseinsweise unmittelbar miterleben. Wer ist nicht von Nansens Schilderungen der Polarlandschaft entzückt: Sturmdurchtobte Dauernacht und dann wieder fahl-lichter Halbjahrstag voller Mövengekrächz, im Jahrzehntrhythmus träg sich fortschiebende Meereismassen, ewig sich pressend, knirschend, berstend, neu verwachsend: nur wenige, immer wiederkehrende, große Eindrücke lösen im Reisenden doch eine ungeheure Mannigfaltigkeit von Stimmungen aus, weil er, abhängig von Kulturerinnerungen an seine ferne Heimat, die gleiche Natur täglich verschieden aufnimmt. Der eingeborene Eskimo dagegen, stets den einfachen Lebensbedingungen dieser großzügigen Nordlandnatur unterworfen, unterliegt nicht so differenzierten Einflüssen, vermag aber mangels breiter Vergleichsmöglichkeiten auch die Wesenheit seiner Umwelt nicht so tief zu erfassen. Für uns Außenstehende ist er Objekt unter Objekten, der Polarreisende jedoch zugleich ein anderes Ich, dessen Stimmungen wir subjektiv miterleben, nicht ohne dadurch doch auch gegenständliche Bereicherung für das Verständnis der stimmunghaft wirkenden Landschaft zu erfahren: Naturwissenschaftliche und geschichtliche Betrachtungsweise fluten ineinander. Erkenntnis dafür bedarf der Lehrer, der mit bewußter Sicherheit geographisches Lehrgut seinen Zöglingen nahebringen möchte; Erkenntnis dafür tut auch der reifen Jugend selbst gut, die zum Verständnis für das Zusammenwirken von Ich und Außenwelt bei allem Beobachten und Forschen geführt werden muß. Je mannigfaltiger die Kulturlandschaft ist, um so mehr ruhen schon gegenständlich in ihr Grundbestandteile, die sich an die Bereitwilligkeit des Betrachters zum Miterleben wenden, weil sie durchwoben ist von Spuren menschlicher Arbeit, übersponnen

neben dem meteorologischen Klima von einem geistigen, beeinflußt durch Einwirkungen verschiedenartiger Mit-Ichs. Die geographische Betrachtung wird in Erdstrichen voller Zeugen einer uns wesensverwandten Kultur breiter und tiefer, wird zum Erlebnis, wird wegen solches Reichtums aber auch subjektiver. Ist diese Gefahr erkannt, so bleibt der Vorzug bestehen und darf genutzt werden. Wie zu des Königs Menes Zeiten treibt in der lybischen Wüste der Sturm den trockenen Sand, reiht Düne an Düne, ewig unstät und doch ewig tot in wasserloser Unfruchtbarkeit, Gemüt bedrückend; unfern im Niltal erzeugt seit ungezählten Jahrtausenden immer neu die jährliche Bodendurchfeuchtung durch Hochwasser und die Bodenerneuerung durch Schlamm eine Fruchtoase, die die Perser, Griechen und Römer, Araber, Türken und Briten anzog und den Fellachen zum Sklaven fremder Ausbeutung machte, gleiche Verhältnisse in der physischen Geographie und in der des Menschen, aber mannigfaltige Kulturreste von Pyramiden, Kiosken und Tempeln, Moscheen und Riesenstauwerken moderner Technik je nach der Eigenart der in- oder ausländischen Menschen, die das Land beherrschten. Und ein drittes Bild: Ganz anders als zu Armins des Cheruskers Zeiten wirkt Westfalenland mit den Kohlenzechen und nächtlich weithin leuchtenden Gluten sprühender Bessemerbirnen in Hüttenwerken auf den Beschauer, nicht nur ein Zeugnis, wie die Menschen Länder umgestalten, sondern auch wie mit der Weite und Tiefe ihrer Ansprüche an das Land die Fülle und Mannigfaltigkeit der Gesichtspunkte sich ändert, unter denen der Geograph Länder und Völker behandelt. Und diese drei Beispiele zeigen, wie anders innerlich das eine Erdgebiet und das andere zum menschlichen Erkenntnisdrange spricht; es sind Beispiele für die Wechselwirkungen zwischen dem Menschen und der Außenwelt. Wer will ermessen, was aus einem Naturgebiet in Jahrtausendfrist geworden sein kann? Je reicher der Mensch in sich ist, um so reicher erschließt sich ihm die Außenwelt, gleichviel ob es sich nur um ihre Betrachtung handelt oder auch

um ihre Umformung. Das Bewußtsein von der noch engen Beschränktheit eigenen Wissens und Seins muß dem Schüler aufgehen, nicht als Unlustempfindung, die ihn verstimmend von weiterer Erkenntnisarbeit und tätiger Mitwirkung an Kulturförderung abschreckt, sondern als Ansporn, dieser Beschränkung, soweit es die Endlichkeit alles Wissens erlaubt, Herr zu werden, und als Anlaß zur Bescheidenheit. Nach der Seite naturwissenschaftlichen Erforschens wie geschichtlich-völkerkundlichen Erlebens führt erdkundlicher Unterricht ihn an die Grenzen des Ignorabimus. Er wird zu Schellings Auffassung gelangen, daß kein objektives Dasein vorstellbar ist, ohne daß ein Geist, ein Subjekt es erkenne, und kein Geist denkbar ist, ohne daß eine Welt für ihn da sei, an der er erstarkt; dem geistigen Wachstum aber folge auch Energie des Willens, auf die Umwelt verständig einzuwirken. Gerade Geographie, inmitten der Geistes- und Naturwissenschaften ihrer Forschungsaufgabe schlicht nachgehend, führt ganz von selbst zu den tiefsten Fragen der Erkenntnislehre und kann darüber hinaus das Gefühlsleben beeinflussen, damit Drang zur Betätigung in der jugendlichen Seele Platz greift.

Wie die Zeichen der geographischen Karte sind die Sinnesempfindungen nur Sinnbilder für die Gegenstände der Außenwelt; aber wie der jugendlichen Philosophie der Griechen vor Plato, so ist auch unserer heranwachsenden Jugend das wahre Sein ein Hauptproblem alles Nachsinnens und sie mag nicht bei der Verneinung stehen bleiben, daß der Schein der Dinge dem Sein so wenig entspreche, wie das alte ptolemäische Weltbild dem kopernikanischen. Allgemeingültigkeit, Notwendigkeit als Kennzeichen des objektiven Seins müssen dieses freimachen von allen Beschränkungen und Zufälligkeiten, die der subjektiven Wahrnehmung anhaften. Nicht gilt es, die Steppe mit dem ortsvertrauten, sicheren Blick des einheimischen Hirten- und Räubervolkes zu betrachten oder mit dem leeren, suchenden Auge des hindurchwandernden, landfremden Händlers, der nach Unterkunft späht;

nicht in ihrem Blütenreichtum nach der Regenzeit und nicht in durstiger Trockenheit der Staubstürme gilt es sie zu erfassen, sondern ihren Inbegriff mit geographisch denkendem Geist, Platos Idee, diesen bleibenden Maßstab für die wechselnden Wirklichkeiten, das was sich nie und nirgends hat begeben, das nicht Veraltende. Und wie ohne den Menschengeist diese Typisierung der Wirklichkeit unmöglich ist, so ist auch alle Zwecksetzung nur Beziehung zwischen der Natur und dem Menschen. Weil aber der Mensch selbst erst Erzeugnis der Naturentwicklung, so entspringt die Fähigkeit der Zwecksetzung nicht einer menschlichen Laune, ebensowenig wie das Gefühl der Willensfreiheit, also der Lösung aus der demokritischen Verkettung von Gründen und Folgen, Ursachen und Wirkungen. In der Naturanlage des Menschen muß die Möglichkeit zu Absichten und Wahlhandlungen begründet liegen, so verschieden der Jünger der Geographie die Bewußtheit der Zwecksetzungen und die Reife zur Willensfreiheit bei den Völkern der Erde entwickelt findet, und so verschieden dieser seelische Aufbau der Völker im Landschaftsbild der einzelnen Erdstriche zur Geltung kommt. Wenn es glückt, den Schüler vorwärts zu entwickeln bis zu Fichtes Lehre, Willensfreiheit sei das Bewußtsein davon, daß die objektive Notwendigkeit subjektiv angemessen sei, dann wird er im Rahmen des erdkundlichen Unterrichts ein hohes Gut nicht allein für das Verständnis der Erkenntnislehre, sondern für sein sittliches Verhalten gefunden haben: „Ich will selbständig sein; darum halte ich mich dafür."

Führt die Erörterung der Fragen, die mit der Kausalität und Teleologie im Bereiche des erdkundlichen Unterrichts zusammenhängen, zu Erwägungen über die Bedeutung des geographischen Bildungsgutes für die Erziehung der Jugend im Hinblick auf ihr Verständnis für Wirtschaft und Staat, Kunst, Sittlichkeit und wissenschaftliche Erkenntnis, so ist anläßlich der erkenntnistheoretischen Gedankenreihen nochmals daran zu erinnern, daß Geographie als Raumwissenschaft auch zum Nach-

denken über das Wesen der Raumauffassung anregt. Auch sie kommt zustande, indem Erfahrungen der Außenwelt mit Naturanlagen des Geistes zusammenwirken, die ihrerseits als Erbgut wieder aus angesammelten Erfahrungen bestehen mögen. Vererbung und Neuerwerb, Erhalten und Mehren zwecks Überlieferung an kommende Geschlechter zeigt das Bild einer inneren Kultur, die mit der Natur nicht in Feindschaft zu stehen braucht, sondern sie zu bereichern vermag. Doch es sei genug des Gedankenspiels über die Bedeutsamkeit erdkundlichen Unterrichts für die Hinaufbildung der Jugend zum Erziehungsziel umfassender Humanität. Ein rechter Forscher vermag von jeder Fachwissenschaft her zu philosophischer Weite einer gefesteten Weltanschauung aufzusteigen, und anderseits vermag kein Schulfach der Jugend solche Weltauffassung fertig zu übermitteln. Erst eignes Ringen um sie mit bitteren Erfahrungen eines langen Lebens vermag sie vielleicht zu verleihen, vielleicht auch nicht. Aber der Lehrer soll aus seiner Weltanschauung Wegrichtungen weisen, denen die Schüler dank der im Unterricht empfangenen Anregungen aus persönlicher Kraft nachzugehen das Verlangen empfinden. Der Lehrer gerade der Erdkunde wird durch die Eigenart dieses Lehrfachs mit der Mannigfaltigkeit seiner Einzelheiten und der Notwendigkeit ihrer Zusammenfassung zur Einheit auf Gestaltung eines Weltbildes hingedrängt und zur Klarstellung darüber, wie er mit Hilfe dieses Weltbildes Erziehungsziele für seine Schüler setzen kann; die Schüler aber finden in der Vielgestaltigkeit des geographischen Bildungsstoffes reiche Möglichkeiten, Ideale sich zu formen, die ihrer Wesensanlage entsprechen. Die Grund- und Eckſteine, die der erdkundliche Unterricht zwanglos in Hülle und Fülle für den Aufbau einer Weltanschauung bietet, sind fraglos gleiche oder doch ähnliche, die auch andere Lehrfächer darreichen; aber sie sind in anderer Weise aus der Gesamtheit aller Bildungsgüter herausgelesen und werden in anderer Weise von der werdenden und wachsenden Seele in Besitz genommen und vereinigt. Letzten Endes liegt, wenn unsere

Betrachtungen auch von den Erziehungszielen ausgingen und wieder auf sie hinstrebten, der bildende Wert des erdkundlichen Unterrichts doch ganz im Wesen der geographischen Wissenschaft begründet, die als Naturwissenschaft mit den Sinnen wahrnimmt, aber deren Aufgaben, wie F. v. Richthofen sie festgelegt hat, „in der Beziehung des Menschen zu der in steter Wandlung begriffenen, festen Erdoberfläche, zu der Verteilung der Gewässer, zu der Atmosphäre mit ihren wechselnden Zuständen und Veränderungen, zu der örtlichen und allgemeinen Verbreitung der Pflanzen und der Tiere gipfeln". Dadurch ragt sie in Stoff und Stoffbehandlung tiefer als andere Naturwissenschaften in die Welt des geschichtlichen, des Geisteslebens hinein. Freilich werden diese Gipfelpunkte ihrer Forschungen in Klarheit nur von reifen Geistern erschaut werden; deshalb gelangt tiefschürfender erdkundlicher Unterricht auch erst in den oberen Klassen zu voller Geltung. Um seinen erzieherischen Werten hier gerecht zu werden, muß er jedoch voraussetzen, daß die Zöglinge auf unteren und mittleren Lehrstufen mit dem Tatsachenstoff bereits vertraut gemacht werden, und vor allem, daß ihre geistigen Fähigkeiten am geographischen Bildungsgut so geschult sind, daß sie nun selbsttätig an die bildenden Aufgaben des Oberklassenunterrichts in der Erdkunde heranzutreten vermögen.

2.

Erziehungsziele sind Ideale. Auch das Bild des erdkundlichen Unterrichts, der solchen Erziehungszielen entgegenführt, ist ein erstrebenswertes, in voller Reinheit vielleicht nie erreichbares Idealbild. Seine Einzelzüge sich zu vergegenwärtigen tut jedoch not; denn nur Streben nach einem Ideal hebt über den Alltag und gewährleistet Fortschritte über den Schlendrian hinaus, läßt erkennen, was an Lehrplänen, Lehrer-Vor- und Fortbildung und an Lehrmittelgestaltung zu bessern ist. Dagegen hat mit festen Gegebenheiten zu rechnen der zweite Teil unserer Erörterungen, der auf

die Stellungnahme der Zöglinge verschiedenen Alters, Geschlechts und verschiedener Befähigung zum geographischen Lehrgut einzugeben hat. So umfangreich das Schrifttum über das Wesen der Geographie und die Weise des erdkundlichen Lehrverfahrens auch sein mag, fehlen darüber doch noch sachlich gründliche und nüchterne Sonderuntersuchungen, obschon niemand daran zweifelt, daß bleibende Anteilnahme dem Kinde wie dem Erwachsenen nur die Bildungsstoffe abgewinnen, die seinem dauernden, inneren Bedürfnis entsprechen, und daß, wie Spranger sich ausdrückt, „wahrhaft assimiliert nur wird, was man zu seinem Lebenskern und Lebenskreis in Beziehung setzen kann", oder daß, wie Kerschensteiner formuliert, die geistige Struktur eines Kulturgutes ganz oder teilweise der geistigen Struktur der Individualität adäquat sein müsse, damit es für sie ein Bildungsgut sein könne. Der Wunsch des Erziehers, wäre er auch noch so sicher aus den Erziehungszielen und dem Wesen der geographischen Wissenschaft ableitbar, darf nicht die Erziehung allein beherrschen; sie ist auf den Zögling einzustellen, natürlich nach seinem wahren Wesen, nicht nach seinen vorübergehenden Neigungen. Gibt es etwa das, was Litt einmal „Seelenblindheit der Schüler" gegen diese oder jene Lehrstoffe genannt hat, gegenüber dem erdkundlichen Bildungsgut?

Zunächst etwas über die Bedeutung des erdkundlichen Unterrichts für die verschiedenen Altersstufen. Die geistige Entwicklung des Kindes wiederholt die der Völker. Aus engem Heimatraum, der Kinderstube, elterlichen Wohnung, dem Haus und Ort erster Jugend reichert es in sich dehnenden Raumweiten einen Anschauungs- und Erfahrungsschatz an, der an Breite, Tiefe und Mannigfaltigkeit wächst. Neu- und Wißbegier wie Tätigkeitsdrang mehren ihn, auch wohl Zwang der Umwelt, den Lebensraum zu vergrößern. So erwarben die Völker ihr geographisches Wissen, und so schreitet erdkundlicher Unterricht von der Heimat fort zur Fremde. Erwächst er auf untersten Klassen aus heimatkundlichem Anschauungsunterricht, so gelangt mit zunehmender Sonderung der Lehrfächer

eine Unmenge heimatkundlichen Bildungsstoffes auch in andere Lehrstunden hinein. Der Lehrer des Deutschen und der Geschichte, der Naturkunde, auch der Religion wie des Rechnens wird nicht minder gern wie der Geograph an heimatkundliche Erfahrungskreise der Schüler anknüpfen. Da Heimat aber zunächst ein Raumbegriff ist, wird die Gesamtbetrachtung der Heimat im erdkundlichen Unterricht erfolgen müssen. Der Begriff Heimat weitet sich mit fortschreitendem Alter der Schüler räumlich, vertieft sich sowohl hinsichtlich seines gegenständlichen Inhaltes wie seines subjektiven Gehaltes an Erkenntnis- und Gemütswerten. Demgemäß ist die Heimatkunde im erdkundlichen Unterricht ein Abbild von der Notwendigkeit, aber auch Fähigkeit dieses Unterrichts überhaupt, sich den Bedürfnissen der verschiedenen Altersstufen anzuschmiegen. Der mit den Jahren an Breite und Tiefe sich mehrende Reichtum von Anschauungen aus dem Umkreis der Heimat gibt nicht nur den Beobachtungsrohstoff für induktive Himmels- und Wetterkunde, für die Herauskristallisierung von Grundanschauungen über die Formen des Geländes, über den Wasserhaushalt in der Natur, die Physiognomik des Pflanzenkleides der Landschaft und des Lebens von Tier und Mensch in ihr und hilft durch heimatkundliche Vergleichsstoffe beim seelischen Aufbau von möglichst wirklichkeitsgetreuen, anschaulichen Bildern der Fremde, sondern rückwärts wird Größenverhältnis und Wesensart der Heimat auch an den Vorstellungen gemessen, die von fremden Erdstrichen zu gewinnen sind, so daß der Unterricht in der Erdkunde seinerseits an der Auffüllung der Kenntnisse von der Heimat und Verinnerlichung des Verständnisses für sie nicht minder beiträgt, wie er die außerhalb der Schule erworbenen Schätze von heimatgeborenen Erfahrungen der Schüler an Dingen und Menschen für seine Zwecke nutzt. So überbrückt Heimatkunde den Gegensatz zwischen Schulstube innen und Leben draußen, gestaltet, ja erfordert die von der Jugend gern empfundene Anknüpfung an Eigenerlebnisse, an Gemütswerte, deren Pflege bei dem Mangel

namentlich des modernen Großstädters an Bodenständigkeit wünschenswert ist, damit das Gefühl von der Heimat als einer Stätte vertrauten Lebens, der Geborgenheit, als Sammelbecken guter Kräfte und Nährboden lieber Erinnerungen die Vorstellung begünstige, daß ein Raum noch nach anderen Gesichtspunkten zu bewerten sei als nach dem grob Materiellen, was er für Ernährung und für Unterkunft bedeutet. Neben der Tatsache, daß die Heimat, von gelegentlichen weiteren Schulreisen abgesehen, der einzige Raum ist, wo der Unterricht die Wirklichkeit als Lehrmittel benutzen kann für die immer neuen, an Schwierigkeit der Erfassung sich steigernden Lehraufgaben, steht also die andere, daß ihre Behandlung der Erziehung zur Pflege von Heimatschutz und Heimatkunst, zu sozialem und politischem Reifen nach Maßgabe der verschiedenen Altersstufen und der jeweiligen örtlichen Verhältnisse viel Gutes beizutragen vermag. Heimatkundlicher Unterricht, von einem schaffensfrohen und anpassungsfähigen Lehrer erteilt, vermag, trotzdem er dasselbe Erdgebiet immer wieder behandelt, doch auf die mit dem Alter wechselnden Bedürfnisse und den veränderten Anschauungsschatz der Schüler so einzugehen, daß er den Kleinsten in den geographischen Anfangsgründen und den Reifsten beim Abschluß der erdkundlichen Schulunterweisungen, im Freiluftunterricht wie auf der Klassenbank, immer neue Bildungswerte darreicht. Stätigkeit der Bezugnahme auf die Heimat ist, so stark sich mit wachsendem Alter der Schüler die Anforderungen an die Stoffvertiefung wandeln, ein wesentliches Mittel, dem infolge Stoffreichtums und Mannigfaltigkeit der Stoffbehandlung leicht zerfasernden Unterricht in der Erdkunde Einheitlichkeit zu sichern, die für alle Erfolge von Erziehung und Unterricht wesentlich ist.

Es kommt mithin darauf an, welche Seiten am heimatkundlichen und nicht minder überhaupt am erdkundlichen Lehrstoff auf den einzelnen Klassenstufen hervorzukehren, welche Stoffgruppen auszuwählen sind. Erziehung ist Beihilfe bei der Entfaltung der körperlichen und geistigen Energien im Zögling, und diese sind je

nach dem Alter auf verschiedene Gegenstände gerichtet und verschieden stark. Einen besonders scharfen Einschnitt macht die Zeit des geschlechtlichen Reifens. Bis gegen das vierzehnte Lebensjahr wiegt die Rezeptivität vor, in Selbsterziehung während des vorschulpflichtigen Alters, während dessen das Kind spielend seine Kräfte entfaltet und seine Erfahrungen weitet, vom 7. bis zum 14. Jahr dann in einer oft unbehaglich empfundenen Scheidung zwischen Spiel und Arbeit. Der Ausbildung des Gedächtnisses kommt eine wesentliche Rolle zu. Dann aber erfolgt die Wendung nach innen: eigenes Urteil wird bestimmend, und der Drang nach Selbständigkeit zielt auf Persönlichkeitsentfaltung hin. Was bedeutet geographischer Unterricht für die jüngeren, was für die älteren Schüler? Zweifellos gewährleistet nicht der Unterrichtsstoff, sondern seine Auswertung durch den Lehrer die Lehr- und Erziehungserfolge; aber nicht jedes Bildungsgut macht es dem Lehrer gleich leicht, die Schüler zu fesseln, und nicht jeder Lehrer ist sich allzeit deutlich bewußt, welche Seiten des Bildungsstoffes er dem Alter der Schüler entsprechend betonen sollte. Gerade im erdkundlichen Unterricht ist ungeheuer stark gesündigt worden, früher indem noch auf mittleren, selbst höheren Klassenstufen durch geistloses Eintrichtern unverbundener Stoffmengen alles Interesse ertötet wurde, das der Schüler in deutscher Wanderlust und Schaufreudigkeit von draußen her in die Geographiestunde mitbrachte, später umgekehrt, indem wissenschaftlich wohl vorgebildete Lehrer viel zu junge Schüler mit viel zu schwierigen Gedankenreihen überlasteten, weil die Lehrpläne den Unterricht von der Oberstufe höherer Schulen fast ausschlossen. Die Unterschiede praktischer oder theoretischer, sprachlich-geschichtlicher oder mathematisch-naturwissenschaftlicher Neigungen der Jugend werden meist erst in vorrückendem Alter der Schüler deutlich, und selbst in den Oberklassen der höheren Schulen entwickeln viele Schüler noch keine ausgesprochene Richtung ihrer Interessen. Im Hinblick auf solche Sonderveranlagungen ist im erdkundlichen Unterricht eine mit dem Alter der

Zöglinge wechselnde Art der Stoffauswahl und Stoffbehandlung also kaum notwendig, obschon gerade bei ihm wegen seiner Mannigfaltigkeit der Inanspruchnahme geistiger Kräfte ein aufmerksamer Lehrer den Neigungen seiner einzelnen Schüler früh und gut auf die Spur kommt, den eifrigen Zeichner vom wortgewandten Schilderer, den scharfen Beobachter der Einzelheiten vom Freund systematischer Zusammenfassungen, den Liebhaber der Natur von dem geschichtlich, künstlerisch oder aufs Technische gerichteten Geist heraus erkennen kann. Weil erdkundliches Lehrgut zu den verschiedensten seelischen Anlagen und Richtungen Berührung findet, wird der Unterricht, einigermaßen verständnisvoll für die Bedürfnisse der Jugend erteilt, nicht Gefahr laufen, auf Interesselosigkeit zu stoßen. Aber je jünger die Schüler sind, um so weniger haftet ihre Anteilnahme am rein Stofflichen, um so ausgesprochener dagegen am Persönlichkeitsgehalt des Lehrstoffes und an der ihn übermittelnden Lehrerpersönlichkeit. Sie bewerten die Lehrfächer im wesentlichen nach der Unterrichtsweise der Lehrer und personifizieren, wie der Naturmensch seine ganze Umwelt, so auch tunlichst viel am Bildungsgut, wenn dies nur irgendwie die Möglichkeit dazu bietet, und da ist nun nicht zu leugnen, daß Religionsstunden, Sagenkunde, erste Geschichtsunterweisungen mit ihrem anekdotischen Beiwerk und ihrer Zuspitzung auf einzelne Helden, selbst Botanik und Zoologie, sofern sie recht biologisch gewendet die Kinder mit den Pflanzen und Tieren gleichsam mitleben lassen, den Bedürfnissen der Jugend mehr entgegenkommen als gattungsrein erdkundliche; denn die Geographie betrachtet den Menschen in seiner Massenentfaltung, seiner Wohndichte, seiner Fähigkeit oder Unfähigkeit, in langsamer Kulturentwicklung durch viele Geschlechter und Jahrtausende hindurch die Natur auszuwerten und umzugestalten, mit seiner Macht oder Ohnmacht, Raum- und Lageverhältnisse, Schätze des Landes und Meeres, Kräfte der Nachbarvölker für überragende eigene Staatsentwicklung oder für wirtschaftliches Gedeihen auszubeuten. In allen diesen Betrachtungen

tritt nicht nur die Einzelpersönlichkeit zurück, sondern meist auch das Einzelereignis, das die Augen auf sich zieht, den Hörer des Berichts darüber in Spannung wegen des Ausgangs versetzt, ihn hoffen und fürchten läßt, das Gemüt neben dem mitdenkenden Geist zur Teilnahme auffordert. Die geographischen Gedankengänge über menschliche Kultur mit Lust mitzuwandeln, vermögen erst Schüler vorgerückteren Alters, denen Ideen so anziehend sind wie den Kleinen die Persönlichkeiten. Unserem durchschnittlichen Denken erscheinen wohl kluge Staatsmänner, kühne Kriegshelden, weise Gelehrte, überragende Künstler als beachtenswerte Persönlichkeiten; aber Kulturheroen gibt es eigentlich nur bei den Chinesen. Sind auch viele der Arbeiten des Herakles und der Abenteuer des Theseus Kulturtaten, die Tötung viehraubender, feldverwüstender Ungeheuer oder die Säuberung der Augiasställe, die Öffnung der Straßen vor weglagernden Räubern und die Vereinigung Athens aus verstreuten Kleinsiedlungen, so überwiegen doch die Kraftkämpfe bei ihrer Durchführung die Kulturgesinnung ihrer Zwecke zu sehr, als daß sich diese Stoffe für den geographischen Unterricht ausnutzen ließen, und lieber mag die Jugend von Thors Ringen mit Eisriesen an sich hören als von der Ausdeutung dieser Mythen auf Kulturtätigkeit wider die Unbilden nordischer Natur. Und doch findet gerade erdkundlicher Unterricht eine hohe bildende Aufgabe darin, dem Heldentum Verständnis zu erwecken, das in tausendfacher Hinsicht an vielen Erdstellen beim Gewinn von Naturstoffen und Naturkräften zum Heil für die ganze Menschheit geleistet ist, nicht immer von nachweisbaren Einzelpersonen, aber sicherlich stets unter Einsetzung persönlicher Gaben, vielleicht auch Gefahren, Leiden und Freuden, und die etwa bekannten Kulturhelden soll erdkundlicher Unterricht auf der Unterstufe dabei nicht umgehen. Wie selbst reine Natur mit Persönlichkeitsgehalt, nach dem nun einmal der Sinn der Kinder steht, zu erfüllen ist, ebenso auch die Kulturlandschaft und das Stadtbild, dafür hat Sven Hedin in seinem geographischen Jugendbuch „Von Pol zu Pol"[28])

beachtenswerte Muster aufgestellt. Er wirft die Persönlichkeit des Schriftstellers mit in die Wagschale, indem er von seinen eigenen Abenteuern in Tibet oder Takla-Makan spannend erzählt, oder er greift zurück in die Entdeckungsgeschichte und lehrt durch Reiseberichte von Polarfahrern und Afrikawanderern voller Heldenmut und Entbehrungsfähigkeit den jugendlichen Leser an den Erfolgen und bei Not und Tod der geographischen Helden die Geographie der Gebiete selbst kennen, wo anziehende Persönlichkeiten wirkten[29]). Ja er erdichtet Personen, um an ihren Erlebnissen den Leser fremde Lande und ferne Städte erleben zu lassen; so wird Konstantinopel lebendig, indem Frau Fatime sich im Gassen- und Basargewirr verläuft. Noch ein Schritt weiter, und wir schauen wie im Märchen mit den Augen eines Albatros, der wochenlang über den Großen Ozean dahinsegelt, hinab auf endlose Wassermassen, verstreute Inselfluren dazwischen und finden uns hinein in eine menschenarme, geschichtslose Welt, als stünde sie uns persönlich nahe. So hat auch Sven Hedins Landsmännin Selma Lagerlöf eine novellistische Kindergeographie geschrieben, indem sie den zum Wichtelmännchen verzauberten Nils Holgersson vom Wildgansrücken auf Schwedens Wälder und Seen, Felder und Städte hinabblicken läßt: Land und Leute beginnen zu leben, Flüsse machen Wettlauf miteinander, Wälder sterben ab, Denkmäler in Städten reden zu uns, auch der Adler in Lappland oder die Enten am Tokernsee[30]). Im Grund ist das eine wesensverwandte, wenn auch ungleich zarter besaitete Geographiebelehrung, wie sie unsere derber veranlagten Altvorderen im Mittelalter betrieben, wenn sie mit den Nachkommen das städtische Weichbild abschritten und die Lernbeflissenen an besonders bemerkenswerten Stellen verprügelten, damit ein persönliches Erlebnis dem Gedächtnis der Betroffenen das Lehrergebnis sicherer einpräge. Man komme in diesen ersten Jahren anhebenden erdkundlichen Unterrichts also dem Bedürfnis nach Persönlichkeitsgehalt möglichst phantasievoll nach, damit um so sicherer ein festes Ortswissen rein tatsächlicher Art, doch voll lebendigster An-

schauungsfülle in den Kinderköpfen entstehe. Es hilft nichts: ohne gute Ortskenntnisse, die in Jahren anzueignen sind, wo das Gedächtnis zu vielem willig und fähig ist, wovor der später anspruchsvoller werdende Geist sich, leicht gelangweilt, scheut, geht es in der Geographie nicht ab. Aus Quintanern, die mit feinsinnigen Denkübungen im erdkundlichen Unterricht angestrengt sind, werden Primaner, die Regensburg und Rostock nicht unterscheiden können, weil beide mit R anfangen. Aber recht herangezogen, treibt schon der Sextaner mit Begeisterung rein topographische Übungen im Zurechtfinden auf der Landkarte, wenn man ihm die persönliche Rolle des Kraftwagen- oder gar Flugzeugführers zuweist, Luftlinien und viel gewundene, weil an Geländeformen und Ortschaften gebundene Landstraßen nach dem Kartenmaßstab messen läßt, oder wenn er als Kapitän berechnet, wie lange sein Schiff von dem nach jenem Hafen unterwegs sein wird, und wenn man mit ihm erwägt, welche Frachten es wohl in dieses Land zu bringen, aus jenem zu holen gibt. Praktische Rücksichten sind dieser Altersstufe am eingänglichsten, spielendes Lernen dem Zehnjährigen gemäß. Allerdings warnt Linde mit Recht vor der sentimentalen Erziehungsrichtung, die die Stoffwahl und Stoffgestaltung vom Augenblicksbehagen der Schüler abhängig macht. Auch bei spielendem Lernen muß das Kind die Kraft wachsen fühlen und die Freude kennen lernen, die aus der Überwindung von Schwierigkeiten erblüht. Es ist ihm beim Spiel ernster zu Mut, als dem Erwachsenen meist scheint, und bei rechter Führung geht das Spiel ohne Zwang von selbst in ernste Arbeit über, die dann auf eine erfreuliche Menge festen Einzelwissens von Tatsachen, aber auch schon auf allerlei Stoffverknüpfung rechnen darf, vor allem auf Lust am Lehrfach und auf mancherlei Kraftschulung; denn Bücher, wie die der Lagerlöf oder Sven Hedins, und ein einführender Unterricht wie der geschilderte, der keineswegs fahrig und ohne sorgliche Stoffauswahl, Stoffgliederung und Stoffwiederholung zu verlaufen hat, machen die Phantasie rege, geben

zu Einzelaufgaben im ursächlichen Denken vielerlei Anlaß und lehren Karten lesen und Wirklichkeit beobachten. Natürlich ergeben lineare Kartenreisen keine flächenhaften Kenntnisse in der Landeskunde und keine sachlich-logischen Überblicke über Abschnitte der Allgemeinen Geographie. Auch ist die Gefahr zu meiden, daß das persönliche Beiwerk zur Hauptsache erhoben und die geographischen Lehrwerte zu Nebensachen erniedrigt werden. Aber im Kindesalter schicke sich der Lehrstoff in den Schüler, künftig der Schüler in den Lehrstoff. Hauptsache bleibt, daß geographisches Bildungsgut trotz des Zurücktretens von Persönlichkeitsgehalt durch Lebensnähe den kindlichen Geist anzieht. „Leben entzündet sich nur an Leben", sagt schon Jean Paul.

Ausnutzung heimatkundlicher Anschauungen, Anknüpfung an kindliche Gesichtskreise und Kindererfahrungen sind nur für den Lehrer möglich, der die Art kindlichen Schauens und Erlebens kennt und mitzufühlen imstande ist. Natur und Menschendasein bilden in Wirklichkeit eine Ganzheit, und gerade Geographie will diese erfassen; aber erst gliedert denkender Verstand das Gesamtbild, indem er Einzelheiten herauslöst, sie gruppiert, um in ihr Wesen einzudringen, und dann ordnet er sie neu an. So besteht erdkundliche Betrachtung aus Analyse und Synthese. Auch das Kind betreibt beides, schon vor der Schule, aber ganz anders wie der Geograph. Es erblickt in der Wirklichkeit und in seinem Bilderbuche linien-, farben- und gestaltenreiche Ganzheiten, trennt und sondert Teile aus, um Stellung zu finden; aber sein Maßstab ist nicht der Wert und das Wesen der Teilinhalte, sondern die Beziehung der Einzelheiten zu sich selbst. Aus dem großen Zusammenhang der Natur draußen, die der Sextaner beobachten soll, oder eines Anschauungsbildes, das er zu beschreiben hat, sucht er sich die Einzelheit heraus, die ihm persönlich Freude macht, ein Hündchen, eine Blume. Auch für die Wissenschaft ist, wie Wundt hervorhebt, jede Beschreibung nichts als Zerlegung der Erfahrungsgegenstände von zusammengesetzter Beschaffenheit in ihre Eigenschaften,

ein Vorgang freilich, der eine Vertiefung ins Wesen des zu beschreibenden Gegenstandes voraussetzt, die selbst dem Tertianer noch schwer wird. Der erdkundliche Unterricht auf der Unterstufe knüpfe also im Freiluft- wie im Klassenunterricht ja an die kindliche Form der Analyse an und nötige nicht vorzeitig den jugendlichen Geist zu Synthesen nach räumlichen Gesichtspunkten oder nach logischen Zusammengehörigkeiten, also zu länderkundlichen oder allgemein-geographischen Zusammenhängen. Auch der erdkundliche Unterricht jenseits der Sexta bietet auf der Unterstufe noch nicht echte Länderkunde oder Allgemeine Geographie — die einzelne Stoffbetrachtung würde auch noch gar nicht ausreichenden Anschauungsinhalt zu beiden hergeben —, sondern er gibt eine an lebendigen, anschaulichen Einzelheiten reiche Topographie; aber er strebt folgerecht dazu, Analyse und Synthese dadurch von subjektiver Kindeswillkür zu befreien, daß er auch das zunächst vom jugendlichen Geographen noch Übersehene, weil ihm nicht recht Gemäße, interessant macht, die Beobachtung veredelt, die Beschreibung versachlicht. Schon in der kindlichen Analyse liegt ja Kraft, Zusammenhänge zu erfassen und andere zu lösen. Unermüdlich wird sie geübt und in die angemessene Richtung geleitet, an erster politischer, physischer, mathematischer Geographie. Beispielsweise anläßlich der ersten Einführung ins Wesen der Karte: Gemeinsames Vermessen des Klassengrundrisses, dabei ein verwundertes Fragen des Lehrers, weshalb wohl die Fenster auf dieser und nicht jener Zimmerseite, ein Bewußtwerden technischer, hygienischer, ästhetischer Zweckmäßigkeiten und mancherlei Anlaß, das Gemeinschaftsleben der Schüler untereinander ins Blickfeld treten zu lassen. Dann wenige Zeit darauf Fortschritt zum Schulgrundstück, zur Straße. Weshalb ist sie gepflastert und kein Feldweg? Regen und Staub, sich quälende Pferde und schmutz- oder lärmbelästigte Menschen — aber wer bezahlt die Pflasterung? Steuern und Rathaus, Stadt und Staat tauchen auf. Ausgehend vom einzelnen strebt alles zum großen Zusammenhang, angelehnt an die Beziehungen zum Ich

greift alles über zu sachlichen Werten, zu wirtschaftlicher, sozialer und politischer Ordnung. Die geographische Staatsbürgerkunde läßt aus der Beobachtung räumlicher Angewiesenheit der Menschen auf Zusammenarbeit und Arbeitsteilung den Sinn für Gemeinschaftsbetätigung entstehen, der solche Straßen, Städte, Staaten voll bürgerlicher Ordnung zu danken sind; dieser Sinn ist zum Gefühl der Verpflichtung weiter zu entwickeln, daß es das Kulturerbe zu erhalten und zu mehren gilt. Erste Berufskunde tritt auf. Und dies aus der Beobachtung räumlicher Zusammenhänge geborene Wissen übt Reiz aus, wenn der Erwerb Freude, nicht Qual bereitet und der Besitz Lust und nicht Last ist. Dem Kinde erscheint dies Wissen erstrebenswert, weil es anwendbar ist, ihm ein Gefühl der Überlegenheit verschafft und dadurch Genugtuung bereitet. So auch erste mathematische Geographie, Beobachtung des Schattens, also des Sonnenstandes in den Tages- und Jahreszeiten, der Sonnenbahn. Pedanterie bei diesen Feststellungen kann viel verderben, eingestreute Vorkommnisse aus dem Kinderleben können viel vergolden, etwa wie Grete den hinter der Anschlagsäule versteckten Hans nicht sah, Hans aber die Grete dort an ihrem Schatten gleich entdeckte. Oder Aufgaben: Welchen von Sonne unbelästigten Eckplatz im Eisenbahnabteil wird Fritz dem abreisenden Onkel aus seiner Kenntnis vom Verlauf der Bahnstrecke und von der Tageszeit anempfehlen und welchen Tisch im Kaffeegarten Hanna ihren Tanten, damit sie im Schatten stricken und erzählen können? Voll der frisch erworbenen Weisheit berichten die Schüler daheim der Mutter und spielen, nicht nur im Frohgefühl eigenen Wissens, sondern auch um die Annehmlichkeit seiner Aneignung nochmals durchzukosten, mit jüngeren Geschwistern Erdkundestunde. Es sind Einzelheiten, die sie gelernt haben, kurz übersehbare Zusammenhänge; System und Theorie, große Lehreinheiten, die sich über Wochen erstrecken, fesseln erst ein späteres Alter. Und es ist alles Leben. Das Zuständliche an sich ist nicht so anziehend als seine Wirkungen, als waltende Kräfte und der

Wechsel der Dinge. Alles, was sich entwickelt und gestaltet, erregt die Aufmerksamkeit; deshalb lasse man fleißig Wolken beobachten, schon um des Beobachtens willen, aber auch um auf den Wind, auf mutmaßlichen Frost im Winter mit Eisbahnwahrscheinlichkeit oder wahrscheinlichen Regen und Ausfall des Ausflugs im Sommer weiter zu schließen. Man sieht, es beginnt doch schon früh die Vorarbeit zum Makroskopischen, zum Hinüberblicken „aus einer Scienz in die andere", zur Schulung des Geistes, Gesamtbilder elastisch zu umspannen!

Nicht immer läßt, wenn auch die Wirklichkeit bestes Lehrmittel ist, sich selbsttätiges Beobachten gerade dann ermöglichen, wenn der Unterrichtsgang seiner bedürfte. Wichtig wird in solchem Fall die bloß gedachte Beobachtung und der Versuch in Gedanken; derlei stellt der Phantasie erziehliche Aufgaben; sie soll dann dasselben leisten wie die unmittelbare Sinneswahrnehmung und regt deshalb zur sinnlichen Beobachtung an. Jede Reise auf der Karte ist eine Gedankenreise; allerdings setzt die Aufgabe, aus der Karte herauszufinden, was man auf der Wirklichkeitsfahrt sehen würde, schon klare Beobachtungen an der Wirklichkeit voraus, und zwar um so umfassender, je schwierigere Aufgaben beim Kartenlesen an den Schüler herantreten. Schon deshalb ist des Beobachtens kein Ende; aber auch deshalb nicht, weil im jungen Gehirn ein ständiges Ineinander-, auch völliges Davonfließen der Eindrücke statthat, so daß der Lehrer oft schon vierzehn Tage nach einer eingehenden Bildbetrachtung erstaunt feststellen muß, wie weniges rein haften geblieben ist. So unsystematisch der erste Geographieunterricht deshalb erscheinen mag, Wiederholung, bedachte Zusammenfassung des von vornherein wohlveranlagten Unterrichtsverlaufs muß die Einzelergebnisse sichern. Abermals muß an vorbedachte und innegehaltene Unterrichtstätigkeit erinnert werden; nur sie wird der Einheit der geographischen Wissenschaft und der Einheitlichkeit der Persönlichkeit des Zöglings gerecht. Solange das Kind noch unfähig oder doch ungewandt ist zu Abstraktionen

und dazu neigt, gelegentliche, äußerliche Stoffverknüpfungen gleich als Ursache und Wirkung, Grund und Folge zu deuten, weil es den wahren Kausalverlauf noch nicht kritisch nachzuprüfen vermag, bleiben ihm die Zusammenhänge locker; die Wiederholung muß möglichst im gleichen Sinn vor sich gehen wie die Durchnahme; sonst verirrt sich der junge Kopf im Gewirr der Assoziationen.

Beobachtung scheidet wesentliche von unwesentlichen Merkmalen, um aus Einzelwahrnehmungen Kategorien zu bilden. Das begriffliche Denken wird als abstrakte Gelehrsamkeit der sinnlichen Welt jedoch nicht mehr gerecht, wenn es nicht durch immer neue Beobachtungen und Erfahrungen gemahnt wird, daß die als unwesentlich beiseitgelassenen Merkmale unter neuen Umständen wesentliche Bedeutung gewinnen können. Deshalb entdecken wir ein Konkretum, das wir längere Zeit begrifflich als Abstraktum, sinnlich abgeblaßt, im Unterbewußtsein mit uns herumgetragen, geradezu neu, wenn wir es abermals scharf beobachten. Gerade gewohnt Gewordenes verdient deshalb erneuter Beobachtung, und es ist irrig, zu glauben, daß man Kindern fremdartige Stoffe vorsetzen müsse, um sie zu interessieren, also schon früh sie mit der Geographie ferner Länder beschäftigen solle, nicht mit der ihnen schon bekannten Welt, die sie langweilen werde. Am scheinbar Vertrauten das noch nicht zum Bewußtsein Gekommene beobachten zu dürfen, ist sogar reizvoller und der jungen Phantasie bekömmlicher als die Bemühung um das Verständnis für eine wesensfremde Ferne, deren Bild in sich zu erbauen dem Kinde weder hinreichend viele noch ausreichend sichere Vorstellungen zur Verfügung stehen, so daß ein unwirklicher Märchentraum in phantasiebegabten Seelen, ein leeres Wortwissen in Köpfen von minder regsamer Einbildungskraft das Ergebnis ist. Wird dagegen eine längst gewohnte Tatsache aus heimatlichem Erfahrungsschatz durch neue Beobachtung erst zu rechter Bewußtheit für ihr Wesen erhoben, dann fällt es wie Schuppen von den Kinderaugen, daß sie in echter Erkenntnisfreude glänzen, ein

Vorbote künftiger Befriedigung durch selbständige Forschung und ein Ansporn für weiteres Beobachten und Erfahrungsammeln. Am wesentlichsten bleibt für die künftige Lösung der zunächst noch zu schweren Aufgabe, sich in ferne Erdstriche und abweichendes Volkstreiben hineinzufinden, die Schulung der Befähigung zum Vergleichen. Der Verhältnisbegriff ist von hohem Wert; absolute Zahlen stehen relativen praktisch und theoretisch an Bedeutung nach. Das Vergleichen verhilft dem kleinen Geographen wie später dem großen überhaupt erst zur Selbständigkeit des sicheren Beobachters. Das Kind sieht zunächst viel lieber etwas in die Dinge hinein als aus ihnen heraus, ist geneigter, auf eigene Stimmung, ja Laune, auf Autorität von Eltern und Lehrern, guten Freunden und Nachbarn hin urteilslos dies und das anzunehmen, als es objektiv prüfend selbst zu betrachten; es lebt überhaupt viel lieber dem Affekt als dem Intellekt. Kurz das Kind ist auch in dieser Hinsicht im Grunde noch wenig geographiereif, soll aber gerade deshalb durch Geographie reif werden. Dazu verhilft das Vergleichen der Dinge untereinander. Der rechte Lehrer aber steht als Steuermann für dieses kräftereiche Fahrzeug der Kinderseele auf dem weiten Meer geographischen Bildungsgutes vor wundervollen Aufgaben. Daß Untaugliche die Erdkundestunden vielen Geschlechtern zur Qual gemacht haben, ist bei den mancherlei Schwierigkeiten des Stoffes für die Kindernatur freilich kein Wunder. Wie der naive Mensch unter Eingeborenen noch jetzt, unter Kulturvölkern vor Jahrtausenden, so ist auch jedes von unseren Kindern an sich ein geographischer Entdecker in dem sich vor seinen Sinnen weitenden Raum und an den mit immer reicheren ursächlichen Zusammengehörigkeiten ausgestatteten Rauminhalten. Zwar ist seine Geographie nicht die geographische Wissenschaft unserer Gelehrten von heut; es ist jedoch mit Lust und Liebe dabei, dieser entgegengeführt zu werden, findet es nur den Kräfte stählenden Führer. Das anschauliche, gegenständliche Denken, dessen der Geograph allzeit bedarf, liegt

dem Kinde sogar weit näher als das begriffliche und steht zudem der schaffenden Einwirkung auf die Wirklichkeit näher, nach der sich die meisten Kinder sehnen. Beruht doch auch die Gestaltungslust des Künstlers und Technikers auf der Nachbarschaft von Schauen und Schaffen. Aus dem Sand Gebirge formen, Flüsse und Teiche ausstechen, welch frohes und ein wie bildendes Spiel, wenn es neben und nach dem Unterricht, auf dem Schulhof, recht geleitet, nur ja nicht lehrhaft gegängelt, die geographischen Grundbegriffe veranschaulichen hilft. In weiser Steigerung der Aufgaben werden Isohypsen daran veranschaulicht, später im Zimmer aus Plastilina Reliefs geformt, dann all jene Versuche mit noch Reiferen angestellt, die oft beschrieben sind, etwa über Wirkung rinnenden Wassers an Böschungen von verschiedener Widerstandsfähigkeit, Sedimentation in Salz- und Süßwasser, Geysir-Ausbrüche, Fältelung von Schichten der Erdrinde unter seitlichem Druck[31]) und wenn man neben diesen geographischen Werkunterricht das Skizzieren, Krokieren und für die älteren Schüler die reiche Anregung zum Photographieren der Landschaften und Städte stellt, so zeigt sich die Bedeutung des erdkundlichen Schulunterrichts auch im Hinblick auf den Grundsatz des Schülerarbeitens und in den Rückwirkungen auf die Willensbildung, der ferner in mannigfachster Weise die Schulausflüge[32]) und die nicht nur mögliche, sondern erzieherisch notwendige Mitwirkung der Schüler bei der Verwaltung der Lehrmittelsammlungen dienen.

Am fehlerlosesten verlaufen Rechtschreibe-Übungen, die nicht ans gesprochene, sondern an das gesehene Wort sich anschließen: beim Abschreiben verweilt das Auge länger auf dem Vorbilde. Deshalb ist auch geographisches Abschreiben, das Skizzieren, so wichtig für den erdkundlichen Unterricht. Kinder bedürfen zur Erfassung des Wesentlichen der Übertreibung. Deshalb gefallen ihnen Struwelpeterzeichnungen, und Kindermalereien heben wenige Einzelzüge, die dem kindlichen Zeichner kennzeichnend dünken, stark hervor, nicht als Karikatur, sondern als subjektiv getreue

Wiedergabe der Wirklichkeit. Zusammengesetztes, Ausgeführtes hemmt geradezu die junge Einbildungskraft. Deshalb ist einerseits das Skizzieren notwendig zur Aneignung des Stoffes, verlangt aber anderseits eine weitgehende Stilisierung durch Hervorhebung des Wesentlichen. Die Schülerskizze und ihr Vorbild, die Lehrerskizze, ahmen mithin so wenig die Atlaskarte nach wie eine Zeichnung von Wilhelm Busch eine von Albrecht Dürer. Das Vereinfachen der geographischen Karte zur Schülerskizze setzt in der Auswahl des Stoffes und der Kennzeichnung, die er durch die Betonung gewisser Merkmale erhält, so viel straff geographisches Wissen und Kraft wissenschaftlicher Charakterisierung voraus, daß technische Beherrschung der Darstellungsmittel, wie sie der Zeichenlehrer meist in ungleich umfassenderer Weise und vertiefterem Grade besitzt als der Lehrer der Erdkunde, doch neben diesen Voraussetzungen der Stoffdurchdringung völlig verblaßt. So sehr in der Pflege des Zeichnens als einer Ausdruckskultur die Lehrfächer Zeichnen und Geographie verwandt sind, rückt doch beim Anfertigen von geographischen Kartenskizzen nach Lehrervorzeichnung das erdkundliche Zeichnen weit vom Zeichenunterricht ab. Der Schüler hat in der Geographie-Zeichnung nicht eigene Auffassung zu entwickeln, sondern ahmt feste Gegebenheiten mit herkömmlichen Darstellungszeichen nach, und der Wert des Zeichnens liegt darin, daß die Denkintensität beim Skizzieren größer ist als beim bloßen Atlaslesen, daß das Zeichnen das Kind besser in die Aufgaben und Eigenart der geographischen Karte einführt als das Theoretisieren über deren Wesen, und daß die Skizze in knappester, dem Gedächtnis einprägsamster Form wesentliche Merkmale eines Erdstrichs veranschaulicht. Höhere Klassen, in denen in der Natur krokiert und nach der Natur skizziert wird, wo auch ein perspektivischer Geländeaufriß neben die Routenaufnahme oder den Plan tritt, bringen schon eher subjektive Auffassungen zur Entfaltung. Macht aber Auffassung beim Maler den Reiz seines Werkes aus, so verfälscht

sie beim Geographen allzuleicht das Ergebnis; denn der Stoff selbst, nicht seine Ausdeutung ist Hauptsache, und der Wert der Wiedergabe beruht in der Verständlichkeit der Darstellung für jedermann, nicht etwa vorwiegend für feinfühlige Genießer. Trotzdem darf man das Skizzieren im erdkundlichen Unterricht nicht bloß nach seiner Bedeutung für die Stoffaneignung bewerten; man muß auch seine formal bildende Kraft anerkennen: Es zwingt zu genauem Betrachten des Vorbildes an sich, übt im sorgfältigen Messen und Schätzen; es führt zu beständigem Vergleichen zwischen Vor- und Abbild; es erzieht die Hand. Doch alle diese Vorzüge schwinden, wenn technisch zu Schwieriges verlangt wird und dadurch statt Freude am Erfolg Kränkung über das Mißglücken tritt, also der Anstoß zu weiterem Streben sich in Abschreckung vor neuen Versuchen verwandelt, oder wenn inhaltlich zu Schwieriges die Schülerskizzen in die Gefahr setzt, statt richtiger Eindrücke Zerrbilder in die Vorstellungswelt zu bringen. Wenn die Kinder, die schon aus Lust an Selbsttätigkeit fast alle gern skizzieren, die Lust verlieren sollten, hat der Unterricht nach einer von beiden Seiten, meist nach beiden gesündigt. Er kann auch nach einer dritten fehlgehen, wenn er nämlich zu einseitig bloß skizziert. Der erdkundliche Unterricht erlaubt in Naturbetrachtung und Kartenlesen, in Verwendung von Bildern und Reliefs, Globen und Tellurien und anderen Lehrmitteln, im Zeichnen, Formen und in der Wortschilderung sehr viel verschiedene Lehrweisen, eine jede mit eigentümlichen Vorzügen, alle zusammen dem Stoff so vielseitig sich nähernd, daß je nach Veranlagung der Schüler die eine sicherlich zum Ziele führen, jede willkommen die andere unterstützen wird; Einseitigkeit der Stoffdarbietung unter Verkümmerung anderer Unterrichtsgestaltung wäre schweres Unrecht am Lehrgut und an den Zöglingen. Das Skizzieren erstreckt sich übrigens auch auf Durchschnitte und Profile, Aufrisse und Silhouetten, Blockdiagramme und graphische Veranschaulichungen statistischen Stoffes, je nach der Klassenstufe und

6*

hebt auch hier die geistigen Erkenntnisse durch sinnliche Anschaulichkeit.

Die folgerechte Steigerung sowohl der Beobachtungsübungen wie der Aufgaben im Formen und Zeichnen während der Schuljahre hat unsere Betrachtungen über die Bedeutung des erdkundlichen Lehrfaches für die Altersstufen vom Anfangsunterricht schon hinausgeführt zu späteren Klassenstufen, wo die geistige Spannkraft groß genug ist, länderkundliche Inhalte mit Interesse aufzufassen, weil hinreichende Vergleichsstoffe zu Gebote stehen, mit denen nachschaffende Phantasie arbeiten kann, und der Wunsch, von der Fremde zu erfahren, durch Nachbarfächer und Anregungen des täglichen Lebens geweckt ist. Nur noch kurz über das kindliche Gedächtnis. Soweit es mit Willensanspannung verbunden ist, ermattet es leichter als das des älteren Schülers, der nicht nur an sich willenskräftiger zu sein pflegt, sondern auch der Einsicht vom Nutzen der Aneignung eines zunächst wenig zusagenden Lehrgutes sich weniger verschließt. Aber wenn möglichst viel freies Interesse beteiligt ist, geht das Lernwerk in der Tat beim Quintaner leichter vonstatten als beim Sekundaner, und noch der Quartaner behält gut Gelerntes sicherer als der Primaner. Insofern sollte von der Quinta bis zur Tertia hin der gedächtnismäßig auf der Schule zu bewältigende Lernstoff aus dem Gebiete der Geographie im wesentlichen angeeignet sein, doch nicht in öder, die Freude am Fache erstickender Quälerei, sondern durch frische Anschaulichkeit lebensvoller Einzelheiten unter unermüdlicher immanenter Wiederholung des schon durchgenommenen Stoffes mit Hilfe der zum Verständnis von Neudurchnahmen notwendigen Vergleiche. Der Anlaß zur Aufmerksamkeit an einem Gegenstande wird so oft erneut, als dieser Gegenstand in neue Beleuchtung gerückt wird. Schon deshalb ist es gut, die verschiedensten Lehrweisen an demselben geographischen Gegenstand auszunutzen, aber auch gut, durch immer neue Vergleiche des gerade in Frage stehenden Stoffes mit ähnlichen oder gegensätzlichen ihn stets wieder

neu zu charakterisieren. Nicht nur wird die Aufmerksamkeit, die an sich zum Wandern neigt, durch die neuen Seiten gefesselt, die der betrachtete Gegenstand infolge neu aufgedeckter Beziehungen zu anderen Lehrstoffen zeigt, sondern das Gedächtnis gewinnt auch neue Assoziationen, und der Geist wird elastischer, wenn er dieselbe Sache von immer neuen Gesichtspunkten aus betrachten lernt. Ein Altersunterschied ist jedoch auch hier bemerkbar. Kinder erachten eine Wiederholung, die nicht geradezu wortgetreu der Durchnahme entspricht, als fehlerhaft; sie bewegen sich gern in genau derselben Gedankenspur. Später ist die Sorgfalt, mit der assoziative Vielseitigkeit gepflegt wird, die beste Gedächtnisstütze, und genaue mechanische Wiederholung erzeugt, weil sie als geistige Armut empfunden wird, geradezu Abneigung; Herstellung recht vieler Zwischenglieder zwischen den Erfahrungsgruppen und Teilen des Bildungsgutes klärt die Älteren auf, verwirrt aber die Kleinen. Wohl aufgehoben ist der Schüler bei einem Lehrfache, das der Lehrer ganz den Bedürfnissen der Altersstufen entsprechend in so mannigfacher Weise erzieherisch verwenden kann, bei dem das Einprägen auf unteren Stufen gedächtnismäßig, auf oberen unter Inanspruchnahme logischen Denkens und anderer seelischer Betätigung vor sich geht.

Nun aber tritt die Reifezeit ein. Sinnliche oder phantasiemäßige Anschauung der bunten Einzelheiten am geographischen Lehrgut unter reichlicher Anteilnahme des Gefühls macht auf der Oberstufe dem denkenden, vielleicht grübelnden Erfassen des Stoffes Platz. Kausalität, schon vorher hier und da gern ins Treffen geführt, beherrscht jetzt alles. Vom Einzelnen geht der Vertiefung und Verinnerlichung suchende Geist aufs Ganze und nimmt eine Wendung zum Abstrakten, zum Systematischen. Auch die Phantasie ändert sich; aus der nachschaffenden, die am leichtesten quantitativ arbeitete, Maßstäbe vergrößernd und verkleinernd, wird die schaffende, die qualitativ Farben und Formen vertauscht, getrennte Vorstellungskomplexe vereinigt. Erwacht doch recht

eigentlich erst in der Reifezeit auch der Drang zur Kunst, deren „vielleicht primärste Seite ist, daß sie ihr Material beseelt und so in Wort und Ton, in Stein und Farbe das Spiegelbild der formenden Seele wiederfindet". „Durch dieses Spiel der sinnverleihenden Kräfte befreit sich die Seele vom realen Zwang der Welt und atmet in der Freiheit ihres eigenen Seins" (Spranger). Dies Verweben des Ich in die Dinge ist Kennzeichen reifender Jugend. Ihr Phantasieleben läßt bei der Umbildung der Wirklichkeit die Gefühlsstimmungen sich auswirken. Und doch erinnert Galilei daran, daß es unmöglich sei, durch Phantasie und Wille etwas dauernd fest zu bejahen, was der Verstand verneinen muß. Gut, daß ein Lehrfach wie die Erdkunde die jetzt sich entwickelnde Phantasie vor große Aufgaben stellen kann und doch gleichzeitig den zu kausalem Denken genötigten Verstand beschäftigt; gut, wenn die Unterstufe durch Erziehung nachschaffender Phantasie wohl vorgebaut hat.

In der Reifezeit erwacht der jugendliche Mensch zum Bewußtsein seines Selbst, wird sich zum Gegenstande der Beurteilung in Jahren noch unfertigen Urteilsvermögens und leidet unter diesem Zwiespalt. Überschätzung eigener Wichtigkeit neben Mangel an Selbstvertrauen, Neigung, sich mißverstanden zu wähnen, weil er sich selbst noch nicht versteht, und doch ein leiser Neid auf das Alter um der tatsächlichen oder scheinbaren Urteilssicherheit willen, ein ewiges, unbefriedigtes Suchen in sich und doch Ausweichen vor den in ihrem Wesen Gefestigten, deren er im Grunde gerade jetzt zu Rat und Tat bitter bedarf, Freiheitssehnsucht aus dem Empfinden innerer Wesensunfreiheit heraus, all das flutet durcheinander und sucht nach Halt. Das ist die Zeit, wo die Geographie des Menschen der zwischen Individualismus und Altruismus, zwischen Gesellschafts- und Einsamkeitsneigungen tastenden Jugend viel tatsächlichen Lehrstoff darbietet über die Art, wie sich einfache Völker ihr leibliches und geistiges Dasein zu zimmern suchen, wie nicht aus eignem Kopfe keck der Dinge Maß genommen werden kann, sondern wie

große Zusammenhänge Natur und Menschenwelt beherrschen. Nicht sollte dabei der Lehrer den Schüler in seine persönliche Auffassung hineinzuziehen suchen; solche Beeinflussung gelingt vielleicht für Monate oder vorüberfließende Jahre; aber gerade die kraftvoller sich erschließenden Individualitäten stoßen solche Einflüsse über kurz oder lang als Fremdkörper ab. Dagegen lehrt ganz von selbst der Lehrstoff der Völkerkunde und der Geographie des Menschen die Verschiedenheit der Werturteile beobachten und mahnt dadurch die Jugend zunächst einmal zur Duldsamkeit. Es gibt viele Wahrheiten nebeneinander und deshalb ein unablässiges Suchen nach der Wahrheit unter den Wahrheiten. Ungebärdig haben die Heranreifenden während der Flegeljahre und der darauf folgenden Zeit der Kraftproben sich in Reibungen untereinander und mit Erwachsenen verstrickt. Nun zeigt ihnen der erdkundliche Unterricht am Gebaren der Völker, unauffällig und unabsichtlich, daß Drang sich auszuleben keineswegs immer freudige Lebensbejahung kraftüberschäumender Naturen, sondern oft genug Schwäche unselbständiger Nachahmer oder Haltlosigkeit geistig Minderwertiger ist.

Vor allem kommen nach der Reifezeit allmählich die verschiedenen Arten des seelischen Aufbaus zu deutlicher Entwicklung, und jetzt bewährt sich die Mannigfaltigkeit der Geographie, zu ihnen in Berührung zu treten. Der Jugendliche dringt um innerer Selbständigkeit willen auf Unabhängigkeit auch seiner äußeren, wirtschaftlichen Lage; er gewinnt für Wirtschaftsgeographie mit ihrem weiten Geflecht von Beziehungen zwischen den Völkern oder zwischen Ländern und Leuten Interesse und findet im makroskopischen Bilde der Weltwirtschaft seine eigenen kleinen Sorgen und Wünsche wieder. Sehnen nach Selbstbehauptung gegenüber der Umwelt mit abweichendem Willen, aufkeimende Lust, eigene Ideale und Ansichten zu vertreten und auszubreiten, macht ihn empfänglich für politische Geographie und läßt ihn die Wurzeln für den Kampf um Lebensraum entdecken. Über die zur Wißbegier entfaltete Neugier des Kindes hinaus strebt er, die Einzelheiten zum

System sich zusammen wünschend, nach Befriedigung des echten Erkenntnisdranges; die Teilgebiete der physischen Geographie gefallen seinem suchenden Geist durch die Aufdeckung gesetzmäßigen Waltens, und das große, straffe Lehrgebäude der Allgemeinen Geographie sagt ihm zu durch Geschlossenheit und umfassende Größe eines vielgegliederten Systems. Der kraftvolle Schwung des Gefühlslebens in der Seele des Herangereiften läßt ihn mit Lust sich an höhere, geistigere Dinge hingeben als je zuvor; es ist die holde Zeit des künstlerischen Dilettierens, der Freude an eigenem Dichten und Musizieren und Malen und der bewußt werdenden Freude an Vogelsang und Frühlingsfarben, an allem Zauber von Natur und von den Schöpfungen der Menschheit in ihr. Ganz andere Gemütswerte, als sie das Kind empfand bei Schilderungen von Entdeckerheldentum oder vom Tun und Lassen in fremden Städten und entlegenen Ländern, leuchten zwischen den Erkenntnisfreuden am geographischen Lehrgut jetzt auf. Im Fortgang der Bemühungen um Stellungnahme zu den Dingen der Welt treibt der Herangereifte es zu einer ersten Abrechnung mit der übersinnlichen Welt und reibt sich an seinem Gott aus religiösem Drang, wie an seinem leiblichen Vater aus dem Bedürfnis nach geistigem und wirtschaftlichem Spielraum; und auch hier bietet ihm Geographie Tatsachenstoff aus dem beobachtbaren Dasein der Völker auf Erden, übermittelt den Anblick von Fetischhütten bis zu indischen Pagoden, von Konfuziustempeln und mohammedanischen Moscheen bis zu christlichen Kirchen, damit er lerne, wie wenig das allgemein menschliche Bedürfnis nach Mystik oder Metaphysik sich durch schnellfertiges Gottleugnen in Jugendjahren, die an innerer Erfahrung noch arm sind, endgültig beschwichtigen lasse. Man wird inne, wie Rücksicht auf geistige Bedürfnisse der Zöglinge dem geographischen Bildungsgut und Schulunterricht auch oberer Klassen manche Seite abgewinnt, die der wissenschaftlichen Geographie nicht fremd, aber weniger bedeutungsvoll erscheint. Nur Sicherheit fachlicher Durchbildung bewahrt den Lehrer vor der

Gefahr, sich abseits zu verlieren; nur pädagogische Schulung neben dem wissenschaftlichen Studium befähigt ihn, die erzieherische Auswertung des Lehrstoffes vorzunehmen.

Die Beschäftigung des heranreifenden Jünglings mit seinem Ich führt zur Beachtung auch der umgebenden Ichs: Freundschaft und Liebe verschlingt sich ins Selbstgefühl, und mit tiefer, inniger Spannung, die oft genug hinter einer zur Schau getragenen Gleichgültigkeit sich birgt, weil das Herz sich mimosenhaft verschließt, wenn fremde Berührung ihm naht, vertiefen junge Männer wie Mädchen sich in die wundersam verschiedenen Formen, wie Menschen zu Menschen sich gestellt haben, um sich im Kampf mit der Natur zu behaupten: Sklavenarbeit, Kastenwesen, Gesellschaftsschichtung aller Art, vor allem die Stellung von Weib zu Mann, hier Vielmännerei, dort Vielweiberei, dort wieder andere Einrichtungen, durch Daseinsnot erzwungen oder stumpf gleichgültig von Vorfahren übernommen oder von Nachbaren aufgenötigt. Über das Natürliche edel sprechen zu lehren, ist eine gerade in den Reifejahren der Jugend hochwillkommene Bedeutung des erdkundlichen Unterrichts, der mit naturwissenschaftlicher Sachlichkeit auch Menschensitten und Unsitten als Gegenstände der Forschung behandelt. Daß Adam und Eva sich voreinander schämten, war der Gottheit der Beweis für den Sündenfall, durch den sie das wahre Paradies verloren hatten. Es gilt, die Scheidelinie zwischen der Natur, in der es Sünde nicht gibt, und der Unkultur, die nicht Naturkraft, sondern Zuchtmangel ist, gerade in geschlechtlichen Dingen empfinden zu lassen. So führt erdkundlicher Unterricht den taktvollen Lehrer auch an eine der schwierigsten Aufgaben der Erziehung reiferer Jugend, an das sexuelle Problem, und er wird in Stille tief wirken können, wenn er ohne Aufwand sittlicher Urteile aus der Fülle der Vergleiche, die der sachliche Unterricht über die Stellung der Geschlechter zueinander bei den verschiedenen Völkern erlaubt, die Form als hochstehend erkennen lehrt, bei der die Frau nicht als ein geschlechtlich anderes Wesen

angesehen wird, sondern als Miterhalterin des wirtschaftlichen und geistigen Kulturguts, die an der Mehrung nicht nur des leiblichen und geistigen Besitzes beteiligt ist, sondern auch an der Mehrung der Menschenmenge selbst, und Menschen stellen die vergeistigtsten Kräfte eines Landes, also seinen Hauptwert dar.

So hilft erdkundlicher Unterricht die Anlagen der zu erziehenden Jugend, wenn sie im Reifealter deutlicher hervorzutreten beginnen, vertiefen und verbreitern, damit sie sich bewußter entwickeln und dadurch veredeln, hilft aber gleichzeitig dank seiner Vielseitigkeit auch Gegengewichte gegen Einseitigkeiten schaffen. Allzu gern frißt sich Unbefriedigung in die noch wenig widerstandsfähige Seele hinein, wenn Mangel an Kraftentfaltung, die nach verschiedenen Seiten tastend sich erprobt, ringsum Mauern zu errichten droht, die die Teilnahme an Freuden und Betätigungen anderer behindern, ebensosehr freilich wenn Allseitigkeit nirgends der noch unausgesprochenen Lebensrichtung den sicheren Untergrund spüren läßt, auf dem die junge Seele wurzeln möchte. Es ist die Zeit der Gedanken über Berufswahl.

Noch immer gebricht wie für die Kinderjahre der geographischen Belehrung die Spannung des Miterlebens großer Ereignisse, die Erregung des Gefühls beim Mitleben mit gewaltigen Persönlichkeiten, kurz die Begeisterungskraft, die eine starke Energiequelle im geschichtlichen Unterricht ausmacht; aber die ungemein große Vielseitigkeit der Anknüpfungen, die das geographische Lehrgut dem Innenleben bietet, dem Intellekt wie der Phantasie, dem Gefühlsablauf, der ja in engster Verbindung steht mit Wahrnehmungen, Vorstellungen, Urteilsfindung, und die große Ruhe einer dem Pantheismus verwandten Stimmung, die das All als Einheit erlebt, das macht dem Heranreifenden die Geographie wert, also ganz andere Beweggründe, als sie für das Kind bei seiner Stellungnahme zum Erdkunde-Unterricht maßgebend waren; deshalb biete die Wissenschaft ganz anderes dem Sechzehn- bis Achtzehnjährigen an Stoff und Stoffbehandlung als dem Zehn- bis Zwölfjährigen, und

zwar nicht quantitativ, sondern qualitativ anderes. Schuldenken ist gar oft ein bloßes Nachdenken der Gedanken des Lehrers oder der Bücher, überlieferte Erbweisheit. Sie ist nicht zu mißachten. Auch vieles von dem zu übermittelnden Lehrgut der Erdkunde gehört hierher; aber Reifenden ist lediglich Übernommenes doch oft verdächtig. Selbst wo Primaner in Bequemlichkeit lieber reproduzieren als um eigenes Denken sich bemühen, neigen sie zur Bekrittelung der nicht aus eigener Kraft gefundenen Wahrheiten. Geschichtliche Stoffe müssen in der Tat der Hauptsache nach überliefert werden; zu verschlungen ist das Gewebe geschichtsbildender Mächte, als daß irgendein Menschengeist, geschweige der eines Jugendlichen, den Geschichtsverlauf konstruieren könnte. Im erdkundlichen Unterricht ist dank der naturwissenschaftlichen Grundlagen der Geographie auf gegebene Voraussetzungen hin gar manche Folge sicher, bis weit in die Geographie des Menschen hinein. Hier kann also mancherlei erarbeitet werden; doch muß der Lehrer seine Schüler vor den vorschnellen Verallgemeinerungen bewahren, zu denen die Jugend neigt. Die Naturwissenschaften bieten die Möglichkeit zu allgemein-systematischer Betrachtung neben der besonderen Einzelbehandlung, während die Geschichte nicht dazu gelangt, Einzelerscheinungen mit Sicherheit als Sonderfälle allgemeiner Gesetze auszudeuten, dafür aber gerade das einzelne in seiner nie gleich wiederholten, immer anderen Einzigartigkeit aufzeigt und im Reiz dieser individualisierenden Mannigfaltigkeit die Naturwissenschaften übertrifft. Innerhalb der Geographie arbeitet die Länderkunde diese Individualisierung der Tatsachenstoffe heraus; die Allgemeine Geographie dagegen typisiert. Es ist nicht zu verwundern, daß die Geographie des Menschen, am nächsten an die Geschichtswissenschaft grenzend, in der Länderkunde schönere Ergebnisse erzielt hat, als in der Allgemeinen Geographie, während diese gerade als allgemeine Morphologie der Erdoberfläche, allgemeine Ozeanographie oder Klimatologie eine hohe Blüte erreicht hat. Räumliche Wissenschaft bleibt die Geographie immer, als

Länderkunde wie als Allgemeine Geographie. Beobachtungsfülle setzt der Lehrstoff für beide Formen der Betrachtung voraus; durchdringendes Urteil gehört stets zur Gruppenbildung, gleichviel ob sie nach dem Gesichtspunkt örtlicher Nachbarschaft wesensfremder Erscheinungen oder nach dem logischen Maßstab einer Behandlung wesensverwandter Gegebenheiten von örtlicher Zerstreuung erfolgt. Aber der frühen Kindheit ist anschauliche Einzelheit gemäß, das Bedürfnis nach Systembildung noch fremd; deshalb erfolgt hier die Einführung in die Länderkunde, ausgehend von verstreuten, anschaulichen Einzelschilderungen. Der späteren Jugend liegt in ihrer Sehnsucht nach Zusammenfassung der Einzelkenntnisse zum Weltbild die Allgemeine Geographie nahe; doch darf die Oberstufe auch der Länderkunde nicht entbehren, weil erst hier die Reife groß genug ist, um die Fülle der zum einheitlichen länderkundlichen Bild zu verschmelzenden individuellen Einzelheiten ganz zu umspannen, und weil die in der Länderkunde recht entfaltete Geographie des Menschen erst in Oberklassen auf hinreichendes Verständnis rechnen darf[33]).

Neben dem Altersunterschied der Schüler kommt der Unterschied der Geschlechter in Betracht, wenn es sich darum handelt nachzuforschen, wie sich das Seelenleben der Jugend dem geographischen Bildungsgut gegenüber verhält. Schon rein physiologisch angesehen ist ja das Zeitmaß der Entwicklung bei Mädchen anders als bei Knaben, wenn auch im frühesten Alter beide Geschlechter ein ziemlich gleiches Verhalten gegen wissenschaftliche Lernstoffe zeigen mögen. Aber die Auseinanderentwicklung, in Sinnesart, Interessenkreis, Willensform zunächst nur angedeutet, setzt zur Reifezeit kraftvoll ein. Wertunterschiede für den Gesamtaufbau des Innenlebens oder Unterschiede in der Gegenständlichkeit der seelischen Betätigung lassen sich freilich nicht aufstellen; aber die Stellungnahme zum Lehrgut und die Art seiner Aneignung ist zweifellos eine andere bei der heranreifenden Jugend männlichen wie bei der weiblichen Geschlechts, und will erdkundlicher

Unterricht bildend wirken, so darf er diese Verschiedenheiten so wenig vernachlässigen wie die Altersunterschiede der Zöglinge. Bei den Mädchen erleichtert lebendige Rezeptivität, eine oft stärkere Kraft des Behaltens, eine biegsamere Nachahmungsgabe manche Aufgaben des Lehrwerkes. Hierzu gesellt sich die Neigung, beim Einfühlen in die Lehrstoffe Affekte in Anspruch zu nehmen; sie kommt im erdkundlichen Unterricht nicht zu vollem Recht, wenn der Lehrer nicht den Stoff diesen Ansprüchen gemäß formt. Das Hängen am Einzelfall, verbunden mit der Bereitwilligkeit überrascher und übergroßer Verallgemeinerung, und die weitgehende Subjektivität des weiblichen Geschlechts sind weiterhin in Rechnung zu setzen, Anlagen, die bis zu gewissem Ausmaß durch geographische Erziehung in gedeihliche Pflegschaft genommen werden können. Bei der männlichen Jugend darf der Lehrer auf mehr Lust an selbständiger Produktivität, auf mehr Originalität der Auffassung und Wiedergabe, auf kraftvollere Fähigkeit der Synthesen rechnen namentlich bei den Aufgaben der Kategoriebildung. Je nachdem der Unterricht mehr Erinnerungsstoff, nachschaffende Phantasie, einfühlendes Vermögen ästhetischer Gemütsbeteiligung erfordert oder aber eigene Beobachtung und Schärfe der Schlußfolgerung, wird er Mädchen oder Knaben mehr fesseln, dort oder hier dem Lehrer mehr Erfolge versprechen oder die Pflicht nahelegen, nur keimhaft vorhandene Anlagen mit Hilfe des geographischen Lehrgutes zur Entfaltung zu bringen. Die Geographie vermag zweifellos beiden Geschlechtern Zusagendes zu bieten; der Lehrer kann jedoch, wenn er sich des Geschlechtsunterschiedes seiner Zöglinge nicht bewußt ist, ihnen mühsame, weil fremdartige Arbeitsleistung zumuten, so oft er ihnen eine Betätigung vorenthält, zu der die seelische Anlage freudig bereit wäre, und eine andere verlangt, die dem anderen Geschlecht gemäß wäre, doch nicht seinem Schülerkreise. Noch das reife Mädchen macht wie der junge Knabe ihre Lust am Lernstoff stark vom Persönlichkeitsgehalt abhängig und ist, wenn er im Lehrgut zurücktritt, bei

offenbar als förderſam empfundenem Unterricht geneigt, dieſen Drang durch Wertſchätzung für die Lehrperſönlichkeit zu befriedigen, auch wenn dieſe eine Lehrerin ſein ſollte. Ihr erwachſen daraus beſondere Erleichterungen aber auch Pflichten bei der Erziehung.

So gewiß der bildende Wert des erdkundlichen Unterrichts zur Geltung kommt nur, wenn der Lehrer die geographiſche Wiſſenſchaft in allen ihren Teilen beherrſcht, genügt offenbar bei einem Lehrſtoff, dem ſo ungeheuer weite und tiefe Möglichkeiten ſeeliſcher Beeinfluſſung der Zöglinge innewohnen, nicht Fachgelehrſamkeit, um die erzieheriſchen Aufgaben ihrer Löſung entgegenzuführen, ſondern Kenntnis der Jugend und Liebe zu ihr iſt ebenſo erforderlich wie Klarheit über die Erziehungsziele [34]). Gerade weil erdkundliches Bildungsgut ſo unendlich mannigfaltig iſt, gewinnt es für die einzelnen Lernenden immer wieder eine andere Bedeutung, und gerade weil die Geographie ſchließlich auf Einheit, Makroſkopie und Weltauffaſſung hindrängt, handelt es ſich bei gutem erdkundlichen Unterricht nicht um eine Fachzutat zu anderen Fachkenntniſſen, ſondern um Ergreifung des ganzen lernenden Menſchen. Die Umwelt des Kindes an der Seeküſte, in weiten Ebenen, im Mittel- oder Hochgebirge, des Kindes aus der Mitte der Hochöfen- und Kohlenzechen-Landſchaft oder aus der Handelsſtadt iſt ſo völlig verſchieden, daß erdkundlicher Unterricht ganz andere Anknüpfungspunkte findet und ganz andere Ergänzungen zur Erfahrungswelt außerhalb der Schule beizuſteuern hat. Landkinder ſind ſchwer beweglich, aber gründlich, Großſtadtkinder angeregt, aber oberflächlich im Beobachten und in der Verwertung der Beobachtungen für den ſeeliſchen Aufbau. Den einen tut viel Anſchauungsſtoff not, damit ihr Weſen bereichert werde, den andern Arbeit an Vertiefung in eng umgrenztes Lehrgut, damit ſie in der Fülle ihrer raſch aufgenommenen und leicht vergeſſenen Beobachtungen nicht fahrig werden. Wie anders ſchauen gedrückte Kinder, die körperlich oder geiſtig belaſtet ſind, von innen oder von außen her beengt ſich fühlend, als die Übermütigen voll Kraftſpannung,

die verdrossenen kleinen Nörgler als die allzeit Sonne sehenden Helläugigen in die Welt hinein, aus deren Beobachtungsschatz und Erfahrungsfülle sie doch alle Rohstoff zu entnehmen haben, um sich großzügige Bilder vom eigenen und fremden Land und Volk, von der ganzen Erde, vom Weltall zurechtzulegen! Gefühls-, Verstandes- und Tatmenschen, Sinnesmenschen, die am Einzelnen haften, denkende Köpfe, die gern alles ins Abstrakte überführen, Phantasiemenschen, die beobachten, aber zugleich die Wahrnehmungen bewußt oder unbewußt umbauen, visuell, akustisch, motorisch veranlagte, die durch Gesicht oder Gehör oder Bewegung das Weltbild aufnehmen und im Gedächtnis behalten, deduktive Geister, in begrifflicher Arbeit groß, und methodische, welche die Erfahrungen des Empirikers mit der Denkarbeit des Theoretikers verbinden, Aphoristiker, gefesselt durch die Tatsachen an sich, Spezialisten, die nur Ausschnitte aus dem Ganzen erfassen, doch mit Treue, und Systematiker, denen das Erkenntnisganze am Herzen liegt, aber um des Systems willen die Sachgenauigkeit oft mangelt, das alles sind Typen unter den Menschen, die keimhaft oder schon ausgesprochen bereits unter Kindern unterscheidbar sind, und bei jedem könnte man eingehend nachforschen, wie besonders sich geographisches Bildungsgut ihm darstellt und was es ihm zum Aufbau seines Lebens bedeutet. Gleichgültig ist es keinem, Wesentliches bietet es jedem; aber nicht jedem ist es bisher auf der Schule im erdkundlichen Unterricht in der ihm zusagenden Weise gezeigt worden, weil diesem Unterrichte die Möglichkeit der Wirkung im letzten halben Jahrhundert ständig eingeschränkt statt freigegeben ist[35]). In den letzten Jahrzehnten entfaltete sich die geographische Wissenschaft, erfuhr die Erziehungslehre von verschiedenen Seiten her Bereicherung, entstand die experimentelle Psychologie. Dem erdkundlichen Unterricht kam weder in der Organisation des Schulwesens (Lehrpläne, Unterrichtszeit) noch in der tatsächlichen Entwicklung des Schullebens etwas Wesentliches davon zu gute. Noch immer werden Lehrer von unzureichender Stoffvertrautheit

mit diesem schwierigen Unterricht bedacht, und die Umformung des wissenschaftlichen Lehrstoffs der Geographie zu jugendgemäßem Erziehungsgut ist noch so wenig fortgeschritten, daß die in mancherlei Hinsicht ratlosen Lehrer sich in Anklagen gegen die Hochschul-Vorbildung ergangen haben, während im Grunde Mangel an pädagogischen Erfahrungen über die schulmäßige Stoffbehandlung infolge unzulänglicher Entfaltungsmöglichkeit der Erdkunde in der Schule selbst Schuld trägt an den unzureichenden Lehrergebnissen. Entweder werden die Bildungswerte, die im geographischen Lehrgute schlummern, nicht zum Leben erweckt, weil der Unterricht überwissenschaftlich ist, oder aus eitel pädagogischer Konzentrations- und Assoziationslust wird die Geographie auf der Schule zu einem Haufenwerk von Stoffmassen und Gesichtspunkten zerfasert und dann in ihrer wissenschaftlichen Geschlossenheit angezweifelt. Die Schüler haben in beiden Fällen den Nachteil davon, obwohl sie alle, so verschieden die Anlagen sein mögen, an erdkundlichem Lehrstoff wachsen könnten. Nur muß der Lehrer auf diese Anlagen acht haben und nie Hebbels schönes Wort vergessen:

„Kinder sind Rätsel von Gott und schwerer als alle zu lösen."

So ist noch kaum ernstlich aufgeworfen, geschweige beantwortet die doch sicherlich bedeutsame Frage, wie es mit der Veranlagung der Kinder für die beiden grundlegenden Tätigkeiten geographischer Betrachtung steht, der räumlichen Anschauung und dem ursächlichen Denken. Der Orientierungssinn, geradezu wunderbar bei vielen Tieren entwickelt, erstaunlich hoch oft beim kulturarmen Eingeborenen, verkümmert unter der Fülle der Wegweiser und Inschriften, Nachfragemöglichkeiten und unter dem Einfluß des modernen Verkehrswesens bei der Kulturmenschheit; er erscheint besonders beim weiblichen Geschlecht oft erstaunlich gering. Und ähnlich ist das gegenständliche Denken, das anschaulich viele Bewußtseinsinhalte im Raum gleichzeitig, doch nicht alle mit gleicher Deutlichkeit umfaßt, infolge der auf Abstraktion,

Wort- und Buchstabengelehrsamkeit eingestellten Erziehung während der letzten Jahrhunderte meist dürftiger entwickelt als das diskursive in der Zeit verlaufende Denken mit seiner Unräumlichkeit. Hier steht man vor den wichtigsten Aufgaben, die erdkundlicher Unterricht zu lösen hat, um Bildungsmängel zu beheben.

Wesentlicher beinahe als diese Mannigfaltigkeit der Typen unter unserer Kulturmenschheit im allgemeinen, unter unseren Kindern im besonderen ist die Tatsache, daß im gegebenen Einzelfall meist eine Vielzahl verschiedengearteter Einwirkungen der Anlage und der Außeneinflüsse durcheinander wogt, ohne daß eine energische Sammlung aller Antriebe von innen und von außen einen Charakter formt, der einen kraftvoll durchgearbeiteten Mittelpunkt des eigenen Daseins besitzt. Und doch erfordert die Zeit alles andere als solche haltlosen Naturen, die selbst Einflüssen, die ihrem Wesen fremd sind, wenig Widerstand entgegensetzen, sie aber anderseits auch nur in die Peripherie ihres Wesens aufnehmen. So gewiß die Fortschritte der geographischen Wissenschaft treue und fleißige Forschungsarbeit auf den Einzelgebieten des weiten Feldes voraussetzen, muß erdkundlicher Schulunterricht die Einheit der Geographie und ihre erziehliche Bedeutung für Weltanschauung und Charakterbildung betonen, müssen Lehrer der Erdkunde nicht als Spezialisten, sondern als ganze Menschen vor ihre Schüler treten. Kerschensteiner gliedert einmal die Leute in vier Gruppen. Die einen fragen, den Nutzen der Dinge bedenkend, immer: „Wozu?" Andere forschen nach dem Sinne alles Seins und grübeln: „Warum?" Dritte richten den Sinn auf das „Wie?" Vierten ist Zweck, Grund und Form der Welt Nebensache; denn ihr Seelenaufbau ragt über Irdisches ins Übersinnliche. Unmöglich könnten, meint er, so verschiedene Menschen sich durch gleiche Erziehung gefördert fühlen; vielmehr müßte jede Individualität sich den Bildungsstoff so auswählen und aneignen, daß er zum Aufbau ihres Wesens verwendbar sei. Unsere Schulen, fährt er fort, würden zu stärkerer Kulturmacht werden, wenn sie

auf die Grundtatsachen der Seelengestaltung geschmeidiger eingingen. Geographischer Bildungsstoff besitzt diese Anpassungsfähigkeit an die verschiedenen Begabungen und Erfahrungskreise, Lebensformen und Alters- oder Geschlechtstypen. Der Methodiker des Geschichtsunterrichts, Litt, prägt die Worte: „Was gibt es für unsere Bildungseinrichtungen, die stets und überall auf eine durchschnittliche Bildsamkeit eingestellt sein müssen, Besseres als Bildungsstoffe, die dem gesunden Mittelmaß die ihm genehme Kost bieten und doch, wenn der rechte Erwecker sie beseelt, auch den selteneren, tiefen Geistern verwandtes Leben offenbaren!" Das gilt für den erdkundlichen Unterricht in vollem Umfange; aber auch Litts anderes Wort gilt, daß das Wohl der Schule durch die breite Masse mittelbegabter Erzieher bestritten werde, nicht durch die wenigen hochbegabten. Erdkundlicher Schulunterricht hat zweifellos durch unzulängliche Art seiner Erteilung schwer gelitten. Ob und inwieweit geographische Hochschulvorbildung der Erdkunde-Lehrer für die Jugend oder schulbehördliche Maßnahmen, un- oder überwissenschaftliche Lehrweise in den Klassen dafür verantwortlich zu machen sei, das festzustellen gehört nicht in den Rahmen dieser Erörterungen; doch führen sie von selbst, nachdem die Bedeutung der Geographie für die Erziehungsziele und der Wert geographischen Bildungsgutes für die Zöglinge behandelt ist, zu der für beide Betrachtungsgruppen recht wesentlichen weiteren Frage nach der Vor- und Fortbildung solcher Lehrer der Erdkunde, die im lebendigen Schulwirken die weitausgreifende und in die Tiefe dringende Kraft des vielverkannten erdkundlichen Unterrichts, Persönlichkeiten für das Allgemeinwohl heranbilden zu helfen, willens und imstande sind zur Geltung zu bringen. Die Beantwortung dieser Frage führt aus dem Rahmen unserer Erörterungen bereits hinaus[36]).

Mit einem Dank der wissenschaftlichen Geographen an das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht für die Veran-

staltung eines großzügigen Unternehmens zur Aufklärung über die Werte geographischen Bildungsgutes begann die Reihe der zehn geographischen Abende; mit einem Danke der Lehrerschaft, die aus der Ausdeutung der in der Geographie liegenden Lehrwerte und Bildungsmöglichkeiten, Kraft und Anregungen zur Ausgestaltung des Unterrichts schöpfen kann, schließe die Reihe ab. Lust und Unlust sind Ziel- und Fliehpunkte, die unserm Leben Richtung geben, unbewußt schon in frühester Kindheit, bewußter je nach Grad der Bildung im erfahrungsreicheren Alter. Wenn die Schule nicht in allen ihren Anforderungen und Maßnahmen im Schüler Lust erweckt, so liegt das neben äußeren Umständen zum erheblichen Teil daran, daß sie an seine künftig möglichen Bedürfnisse denkt und darüber seine gegenwärtigen gelegentlich beschneidet; gewinnt doch das Leben des Kulturmenschen in der Kraft des Verzichts auf Augenblickslust in Rücksicht auf höhere Güter von dauerndem Wert erst seine kennzeichnende Bedeutung. In der glücklichen Naivität der Kulturarmut weiß das Kind noch nichts davon; Sache des Lehrers der Erdkunde ist es, ihm das Bewußtsein früher darüber zu erwecken, als bittere eigene Erfahrung den Schüler lehrt, daß nicht in rein individuellem Sich-Aus-, sondern auch im sozialen Sich-Einleben Persönlichkeitskultur liegt. Findet der Lehrer einen Lehrstoff, wie den geographischen, der an die Lebensbedürfnisse der Schüler sich einerseits anschmiegen läßt und anderseits den vorschwebenden Erziehungsidealen kraftvoll entgegenführt, dann hat er allen Grund, den Männern der geographischen Wissenschaft und den Förderern des Erziehungswesens, die ihm dieses Werkzeug der Erziehung in die Hand geben und es zu verwenden lehren, dankbar zu sein. Getrosten Mutes geht er in seinen erdkundlichen Unterricht, Kants Gebot im Herzen: „Kinder sollen dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechtes, das ist der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden.“

Quellen-Nachweis.

[1]) Vgl. die voraufgehenden neun Hefte der Geographischen Abende, deren Kenntnis auch sonst vorausgesetzt wird. Im übrigen ist zu verweisen namentlich auf die methodologischen Aufsätze von Alfred Hettner in der Geographischen Zeitschr. I 1, IV 305, VI 574, XI 545, 615, 671, XIII 627, 694, XIV 561 und von Schlüter in den „Geisteswissenschaften" I 283, 310. Ferner ist heranzuziehen der Bericht über die Tagung von Dozenten der Geographie in Heidelberg (Geogr. Zeitschr. XXII, S. 335, Zeitschr. d. Ges. f. Erdkunde, Berlin 1916, S. 392). An Einzelarbeiten kommen, soweit sie nicht noch an anderer Stelle erwähnt werden, in Betracht: Hözel in der Geogr. Zeitschr. II 378, 433, Neumann, ebendort II 35, Albrecht Penck, ebenda XI 245 und in der Zeitschr. der Ges. f. Erdkunde, Berlin 1916, S. 158, 222, Alfred Philippson in den Mitteilungen der preuß. Hauptstelle f. d. naturw. Unterricht, Heft 2, S. 22, Leipzig 1919, Quelle & Meyer, Hermann Wagner in Petermanns Mitteilungen 1915, S. 453. Heranzuziehen sind die verschiedenen Auflagen von H. Wagners Handbuch der Geographie in den Abschnitten über Geschichte der Methodik, Begriff und Einteilung der Geographie. Hannover, Hahn.

[2]) Cauer, Aus Beruf und Leben. Berlin 1912, Weidmannsche Buchhandlung.

[3]) Es genügt der Verweis auf Lehmann, Die Bedeutung des erdkundlichen Unterrichts im Hinblick auf die Gesamtverhältnisse der Gegenwart. Bielefeld 1908, Velhagen & Klasing, 2. veränderte Aufl., 1909. Desgleichen, Der erdkundliche Unterricht an höheren Lehranstalten. Halle a. S. 1913, Tausch & Grosse.

[4]) Spranger, Lebensformen. (Festschrift für Alois Riehl.) Halle a. S. 1914, M. Niemeyer. – Kultur und Erziehung. Leipzig 1919, Quelle & Meyer. – Begabung und Studium. Berlin/Leipzig 1917, Teubner.

[5]) F. v. Richthofen, Triebkräfte und Richtungen der Erdkunde (Zeitschr. d. Ges. f. Erdkunde, Berlin 1903, S. 655).

[6]) Der letzte Krieg hat wie schon der Krieg von 1870 bei den kämpfenden Parteien die Überzeugung bestärkt, daß gute Landkarten, überhaupt geographische Kenntnisse die Staatsmacht fördern. Ein reiches kriegsgeographisches Schrifttum in Einzelwerken und Zeitschriften-Aufsätzen entstand während der Jahre 1914 bis 1918. Nur als ein Beispiel sei genannt der Abschnitt Erdkunde im Sammelheft „Deutsche Naturwissenschaft, Erfindung und Technik im Weltkriege", München 1919, O. Nemnich.

[7]) Namentlich aus Kreisen von seminarisch vorgebildeten Lehrern sind lehrreiche Arbeiten dieser Art hervorgegangen, z. B. Itschner, Lehrproben zur

Länderkunde von Europa, Leipzig 1908, Teubner, und die Bücher von Prüll, Deutschland in natürlichen Landschaftsgebieten. Leipzig 1909, Wunderlich, 3. Aufl., desgl. Europa, ebenda 1907, 2. Aufl., desgl., außereuropäische Erdteile, ebenda 1912, 2. Aufl. Gemäßigter in Abschweifungen vom sicheren Boden der geographischen Wissenschaft, doch auch in diesem Zusammenhang anzuführen ist Fritzsche Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts, Langensalza 1906, H. Beger. Von demselben: Methodisches Handbuch für den erdkundlichen Unterricht, 3 Bd. Ebendort.

[8]) Hauptmann, Zur Begründung der nationalen Erdkunde. (Aus Schule und Leben, 2. Heft, Straßburg i. E. 1910, Bull), Wege zum Staatsgedanken, Straßburg i. E. 1912, Bull, Nationale Erdkunde, 3. Aufl., Straßburg i. E. 1915, Bull.

[9]) Der Berliner Grundlehrplan ist erschienen bei Velhagen & Klasing, Bielefeld, der neue Lehrplan für die höheren Schulen im Königreich Sachsen wird abgedruckt in der Zeitschrift „Aus der Natur" 1919, 7. u. 8. Heft.

[10]) Aufgaben und Methoden der heutigen Geographie, Leipzig 1883, Veit.

[11]) Von Kerschensteiners Schriften kommen hier in Betracht: Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Leipzig und Berlin 1914, Teubner. Der Begriff der Arbeitsschule, Leipzig und Berlin 1913, Teubner. Charakterbegriff und Charaktererziehung, Leipzig und Berlin 1915, Teubner. Das Grundaxiom des Bildungsprozesses (Deutsche Schriften zur Förderung des Bildungswesens, Heft 8), Berlin 1917, Union.

[12]) S. Schwarz in den Verhandlungen des 17. deutschen Geographentages, Berlin 1910, D. Reimer (E. Vohsen). Dagegen vertritt Schoubye als Hersteller einer zusammengehörigen Gruppe systematischer Veranschaulichungsapparate für den Unterricht in der mathematischen Geographie den Lehrgang an Modellen, die nicht nur die tatsächlichen Bewegungen der Planeten und Monde, sondern auch die Irrtümer zeigen, zu denen der tellurische Standort Anlaß gibt.

[13]) Hettner in der Geogr. Zeitschr. XIX 35; vgl. auch Lampe in „Aus der Natur" XV, S. 176.

[14]) In den Mitteilungen der preußischen Hauptstelle f. d. naturwiss. Unterricht, Heft 2, S. 1, Leipzig 1919, Quelle & Meyer.

[15]) Aus diesem Kerngedanken entwickelt er die Ideenfülle in seiner Anthropogeographie. 2. Aufl., Stuttgart 1909, 1912, Engelhorn.

[16]) Lampe in der Zeitschr. d. Ges. f. Erdkunde. 1916, S. 304, 361.

[17]) Stuttgart 1894, Engelmann.

[18]) Schlüter in den Verhandlungen des 16. deutschen Geographentags. Berlin 1907, D. Reimer (E. Vohsen).

[19]) Simmel im 5. Heft Geschichtliche Abende. Berlin 1918, Mittler & Sohn. Troeltsch ebenda im 10. Heft. Auch Neef, Geschichte und Gesetz, Tübingen 1917, ist heranzuziehen.

[20]) Eucken, Einführung in die Philosophie des Geisteslebens. Leipzig 1908, Quelle & Meyer.

[21]) Hintze in der Internationalen Monatsschrift I 593, 631.

[22]) F. v. Richthofens Vorlesungen über Allgemeine Siedlungs- und Verkehrsgeographie, herausgegeben von Schlüter, Berlin 1908, D. Reimer (E. Vohsen).

[23]) Geistbeck, Grundlagen der geographischen Kritik. München/Berlin 1918, Oldenbourg.

[24]) Vornehmlich in den „Ansichten der Natur", doch auch sonst. In seinen Bahnen wandelte Pöppig mit dem formschönen Buch „Landschaftliche Ansichten und erläuternde Darstellung aus dem Gebiet der Erdkunde", Leipzig 1839, doch auch in seiner „Reise in Chile, Peru und auf dem Amazonenstrom", 2 Bd., Leipzig 1835.

[25]) Ratzel, Über Naturschilderung. München/Berlin 1911, Oldenbourg.

[26]) z. B. Kandt, Caput Nili. Berlin 1904, D. Reimer (E. Vohsen).

[27]) Joseph Ponten hat in seinem Roman „Siebenquellen" und seiner Novelle „Die Insel" fesselnde Beispiele einer Landschaftsdichtung geboten, die nicht nur als Muster plastischer Anschaulichkeit, sondern auch wegen des feinsinnigen Parallelismus zwischen Natur und Menschendasein für den Geographen lehrreich sind.

[28]) Leipzig, Brockhaus. 3 Bände, mehrfach neu aufgelegt.

[29]) Im Unterricht sollte aus gleichem Grunde die Entdeckungsgeschichte stärker herangezogen werden. Auch meine für reife Schüler geschriebene Geschichte der Geographie gruppiert den Stoff um Persönlichkeiten: Lampe, Große Geographen, Leipzig 1915, Teubner.

[30]) Deutsch übersetzt von P. Kleiber. München, A. Langen. Mit der märchenhaften Behandlung der Geographie für die Schule ist Andersen vorangegangen in seiner Geschichte „Der kleine Tuck" (Andersens Märchen und Geschichten. Weimar, Kiepenheuer, Bd. II, S. 130), die überdies noch die psychologische Beobachtung ausnutzt, daß abends unerledigt gebliebene geistige Arbeit morgens plötzlich wie von selbst bewältigt ist.

[31]) Es gibt über geographische und geologische Schulversuche eine brauchbare Literatur. Hier sei nur genannt Urban im 2. Heft der Mitteilungen der preuß. Hauptstelle f. d. naturw. Unterricht, Leipzig 1919, Quelle & Meyer.

[32]) Man vergleiche H. Fischer im selben Hefte der Hauptstelle.

[33]) Erörterungen über die Stellung der allgemeinen Geographie und der Länderkunde in der Schule sind seit 1913 vielfach angestellt. Vgl. darüber

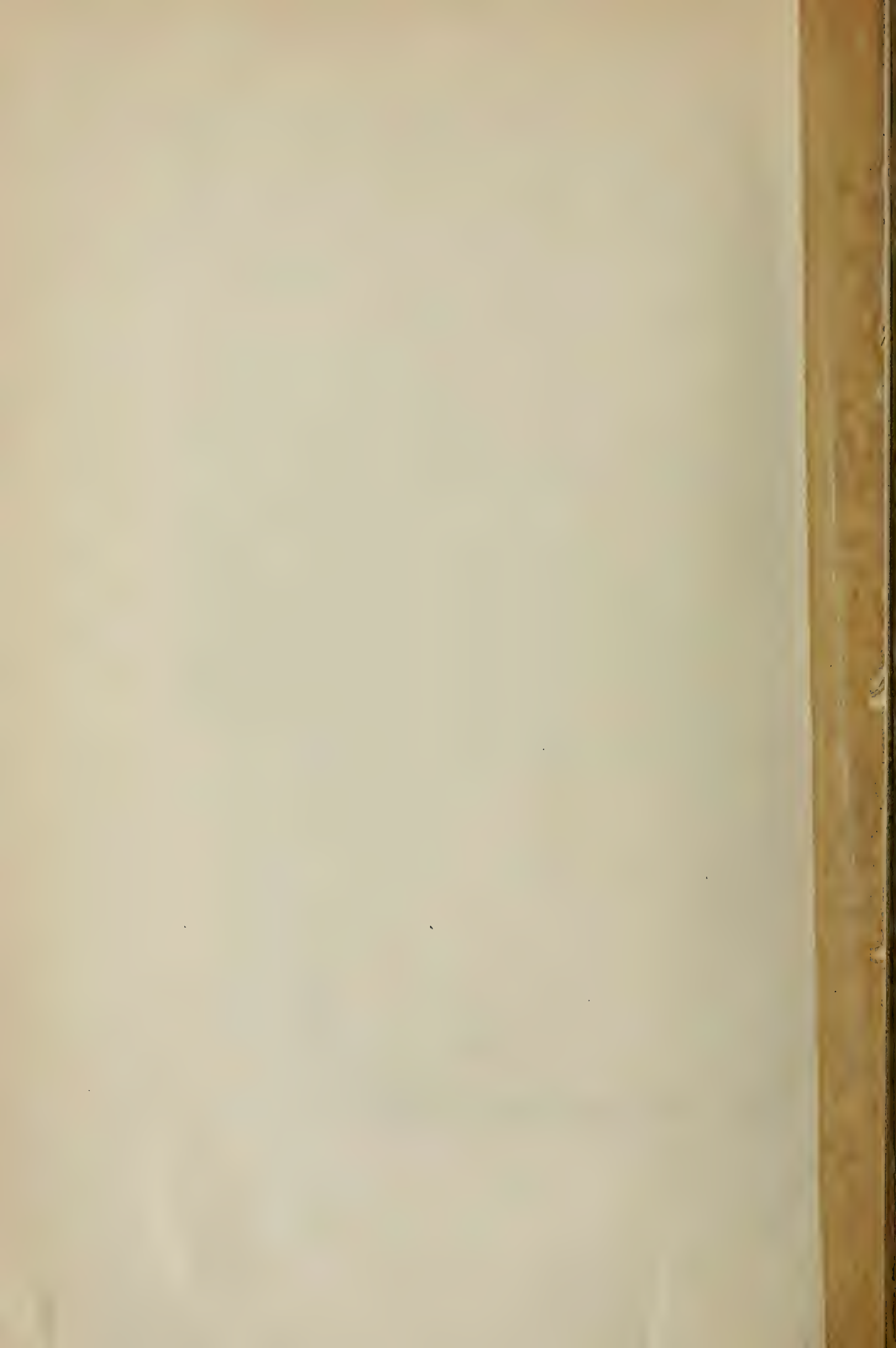
Geogr. Bausteine, Heft 5 (Gotha, J. Perthes), Geogr. Zeitschrift XX 441, XXIII 22, XXIV 172, Aus der Natur XII 401, XIV 118, Geogr. Anzeiger XVIII 283.

[34]) Anregungsreich ist das Buch von Müller-Freienfels Persönlichkeit und Weltanschauung. Psychologische Untersuchungen zur Religion, Kunst und Philosophie, Leipzig 1919, Teubner.

[35]) Rathsburg in der Geogr. Zeitschr. XXV 88.
Zu vergleichen ist in dieser Frage wie in anderen methodischen und organisatorischen, die den erdkundlichen Schulunterricht betreffen, die jährliche Berichterstattung über Erdkunde in Rethwischs Jahresberichten über das höhere Schulwesen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. Für die Geschichte des erdkundlichen Schulunterrichts ist heranzuziehen Gruber, Geographie als Bildungsfach, Leipzig 1904, Teubner.

[36]) Planvoll wird die Fortbildung von Lehrern der Erdkunde sowohl seminarischer wie akademischer Vorbildung gefördert durch die preuß. Hauptstelle f. d. naturw. Unterricht. Vgl. darüber das erste Heft ihrer Mitteilungen, Leipzig 1918, Quelle & Meyer, und im zweiten Hefte die Aufsätze S. 122 und 166. Was das Zentralinstitut f. Erziehung und Unterricht, dem die Hauptstelle f. d. naturw. Unterricht angegliedert ist, von sich aus für Vertiefung des Verständnisses für Geographie getan hat, wird aus dem Jahrbuch des Zentralinstituts zu ersehen sein, das bei Mittler u. Sohn erscheinen soll. Diese Veranstaltungen dürfen freilich nicht auf Berlin beschränkt bleiben. Sie unterscheiden sich von den Ferienlehrgängen an Universitäten und anderen Maßnahmen dadurch, daß neben der wissenschaftlichen Fortbildung besonders die unterrichtsmethodische berücksichtigt wird.

Gedruckt bei E. S. Mittler & Sohn, Berlin.



Früher erschienene Vorträge
im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht

Deutsche Abende

1. Heft: Die neuere Sprachwissenschaft und der deutsche Unterricht
Von Professor Dr. Sütterlin, Freiburg i. Breisgau. Preis 85 Pf.

2. Heft: Deutsche Wortkunst und deutsche Bildkunst
Von Professor Dr. Waetzoldt, Halle a. S. Preis 85 Pf.

3. Heft: Die künstlerische Form des Dichtwerks
Von Geh. Hofrat Prof. Dr. Walzel, Dresden (Neudruck) Preis M 1,60

4. Heft: Deutsche Renaissance
Betrachtungen über unsere künftige Bildung. Von Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Burdach, Berlin. 2., vermehrte Auflage. Preis M 4,35

5. Heft: Die deutsche Volkskunde und der deutsche Unterricht
Von Professor Dr. von der Leyen, München. Preis 85 Pf.

6. Heft: Das humanistische und das politische Erziehungsideal im heutigen Deutschland
Von Professor Dr. Spranger, Leipzig. Preis M 1,20

7. Heft: Die deutsche Kultureinheit im Unterricht
Von Professor Dr. Sprengel, Frankfurt a. M. Preis 85 Pf.

8. Heft: Die Bedeutung unseres klassischen Zeitalters für die Gegenwart. Von Professor Dr. Karl Joël, Basel. Preis 85 Pf.

Technische Abende

1. Heft: Die Bedeutung der Persönlichkeit für die industrielle Entwicklung. Von Professor Conrad Matschoß. Preis 85 Pf.

2. Heft: Die Notwendigkeit der Maschinenarbeit. Von Geh. Regierungsrat Professor Kammerer. – Der Einfluß des Werkzeuges auf Leben und Kultur. Von Prof. Dr.-Ing. Schlesinger. Preis 85 Pf.

3. Heft: Die Psychologie des Arbeiters und seine Stellung im industriellen Arbeitsprozeß. Von Prof. Dr. A. Wallichs. Preis 85 Pf.

E. S. Mittler & Sohn, Verlagsbuchhandlung, Berlin SW 68

4. Heft: Handarbeit und Massenerzeugnis
Von Geh. Regierungsrat Dr.-Ing. Muthesius. Preis 85 Pf.

5. Heft: Über die Beziehungen der künstlerischen und technischen Probleme. Von Professor Peter Behrens. Preis M 1,–

6. Heft: Werke der Technik im Landschaftsbild
Von Geh. Regierungsrat Professor Franz. Preis M 1,20

7. Heft: Die Philosophie der Technik
Von Dr. Zschimmer. Preis 85 Pf.

8. Heft: Technik u. Volkserziehung. Von Th. Bäuerle. Preis 85 Pf.

Geschichtliche Abende

1. Heft: Die Bedeutung von Persönlichkeit und Masse in der Geschichte. Von Professor Dr. Goetz. Preis M 1,20

2. Heft: Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die Entwicklung der Einzelpersönlichkeit
Von Geh. Rat Dr. Meinecke. Preis M 1,60

3. Heft: Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die Einordnung des einzelnen in das Gemeinschaftsleben
Von Professor Dr. Spahn. Preis M 1,20

4. Heft: Die Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Schule
Von Oberlehrer Dr. Litt. Preis M 1,20

5. Heft: Das Problem des historischen Verstehens
Von Professor Dr. Simmel. Preis M 1,20

6. Heft: Der bildende Wert der Geschichte des Altertums
Von Professor Dr. Fabricius. Preis M 1,20

7. Heft: Der bildende Wert der vaterländischen Geschichte
Von Professor Dr. Brandi. Preis M 1,20

8. Heft: Der bildende Wert der Weltgeschichte der Neuzeit
Von Professor Dr. Haller. Preis M 1,20

9. Heft: Die Bedeutung der deutschen Geschichtschreibung seit den Freiheitskriegen für die nationale Erziehung
Von Geh. Reg. Rat Professor D. Dr. Lenz. Preis M 1,20

10. Heft: Die Bedeutung der Geschichte für die Weltanschauung
Von Geh. Reg. Rat Professor D. Dr. Troeltsch. Preis M 2,–

E. S. Mittler & Sohn, Verlagsbuchhandlung, Berlin SW 68